



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Recinto Universitario Rubén Darío

Facultad de Educación e Idiomas

Departamento de Español

Carrera de Lengua y Literatura Hispánicas

Trabajo de investigación para optar al título de licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánica.

Uso de sinónimos para la reescritura de cuentos nicaragüenses con estudiantes de séptimo grado basado en el Modelo de Aprendizaje por Esquema.

Autoras

Br. María José Sánchez Díaz

Br. Eufemia Isabel Flores López

Tutor:

Msc. Armando José Sandoval

Managua, Nicaragua 2020

AGRADECIMIENTO

“El principal objetivo de la educación es criar personas capaces de hacer cosas nuevas, y no solamente repetir lo que otras generaciones hicieron”.
Jean Piaget.

Agradecemos a Dios primeramente por darnos fuerza y sabiduría para poder culminar nuestra preparación profesional.

A nuestra familia por apoyar incondicionalmente cada proyecto camino hacia la superación.

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-MANAGUA) por habernos acogido por estos cinco años y formarnos como profesionales en tan prestigiosa cuna del saber.

A nuestro tutor Msc. Armando José Sandoval y a Dr. Álvaro Escobar Soriano por haber compartido parte de sus conocimientos con nosotros y así enriquecer nuestro trabajo de investigación. De igual manera, a nuestros compañeros que colaboraron con nosotras y animaron nuestro desempeño.

Al colegio Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo, por abrimos sus puertas y apoyarnos en la aplicación de este proyecto.

A todos ellos, nuestro agradecimiento.

DEDICATORIA

A Dios por supuesto, el ser incondicional dador de la vida y sabiduría que nos da fortaleza para culminar esta nueva etapa en nuestras vidas.

A nuestra familia por impulsarnos cada día a lo largo de este recorrido.

A mis hijas María Gabriela Hernández Flores y Camila Alejandra Hernández Flores por ser el motor que impulsa mi vida después de Dios, y a todos los docentes que dejamos una huella en la vida de cada estudiante en nuestro país (Eufemia Flores).

A mis padres, Víctor Sánchez por inculcar el sentido de responsabilidad y superación, a Reyna Díaz por sus consejos y apoyo incondicional en estos cinco años (María José Sánchez).

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende innovar en el sistema educativo proponiendo el *Modelo de Aprendizaje por Esquemas*, el cual se basa en los procesos de aprendizaje. En este caso, dicho modelo, es aplicado al desarrollo de la expresión escrita, específicamente al uso de sinónimos para la reescritura de cuentos nicaragüenses.

El eje principal de este trabajo es fortalecer la competencia de la escritura, con una propuesta pedagógica fundamentada en el modelo de *Aprendizaje por Esquemas*, el cual permite poner en práctica todo el sistema cognitivo a plenitud, analizando y fortaleciendo los procesos de acomodación, asimilación y equilibración de los nuevos esquemas de aprendizaje, a través de actividades que fortalecerán, además la habilidad de escribir, las demás habilidades (hablar, escuchar, leer).

Los componentes principales de investigación son: el estudio de los modelos de aprendizajes tradicionales sobre la expresión escrita, también el análisis del *Modelo de Aprendizaje por Esquemas* y la elaboración de una estrategia didáctica, basada en dicho modelo, para el desarrollo de la expresión escrita. Dicha estrategia didáctica obedece a todos los elementos del modelo, específicamente a los momentos de aprendizaje, los que están estructurados a partir de cuatro subesquemas de acción: conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental, los cuales se complementan unos con otros, para la reestructuración y estructuración de los esquemas de aprendizaje.

En lo referente a la metodología diseñada para esta investigación, se presenta con un enfoque cualitativo orientado en la estructuración de los instrumentos, también contiene una metodología de análisis guiada por categorías, la cual está fragmentada en tres fases –a partir de los objetivos– para la recopilación de la información.

La primera fase está relacionada con la *diagnóstica* correspondiente al primer momento, su propósito es identificar errores conceptuales y procedimentales sobre sinónimos, reescritura y cuento. La segunda fase está enfocada en la *apropiación de invariantes conceptuales y procedimentales*, dicho de otro modo,

es la fase formativa, la cual determina los avances en los esquemas de aprendizaje sobre sinónimos, reescritura y cuento; por último, la tercera fase está relacionada a la aplicación, en ella los estudiantes demuestran los cambios en los esquemas de aprendizaje y la consolidación de conceptos y estructuración de procedimientos, en otras palabras, la aplicación de invariantes conceptuales y procedimentales sobre el uso de sinónimos en la reescritura de cuento en un trabajo escrito final.

Las conclusiones revelan que sí hubo un cambio en los esquemas de aprendizaje en relación al alcance de la competencia de expresión escrita a través del uso de sinónimos en la reescritura de cuentos, puesto que al hacer la última triangulación, comparación y contrastación entre el producto de la fase diagnóstica, con el de fase de aplicación son evidentes los cambios en sus esquemas de aprendizaje por lo tanto se logró en gran manera reducir la incertidumbre y los errores y fallas en los esquemas de aprendizaje. Por consiguiente, después de la aplicación del Modelo de aprendizaje por esquemas, los mismos resultados le dieron validez al modelo de aprendizaje por esquemas, por ende se les recomienda a la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-MANAGUA y a los especialistas en el estudio de la Didáctica a investigar más sobre el modelo de aprendizaje por esquemas para su continuación y aplicación en la didáctica de la lengua materna.

Contenido

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Antecedentes..... | 2 |
| 3. Planteamiento del problema | 5 |
| 4. Justificación | 6 |
| 5. Objetivos..... | 7 |
| 5.1. Objetivo General | 7 |
| 5.2. Objetivos Específicos | 7 |
| 6. Preguntas de investigación..... | 8 |
| 7. Marco teórico | 9 |
| 7.1. Modelos de aprendizaje de la expresión escrita | 9 |
| 7.1.1. Modelo cognitivo de la composición escrita..... | 9 |
| 7.1.2. Modelo “El decir del conocimiento” | 13 |
| 7.1.3. Modelo de Aprendizaje por Esquemas | 16 |
| 7.2 Los sinónimos | 24 |
| 7.2.1 Definición de sinónimos..... | 24 |
| 7.2.2 Tipos de sinónimos | 25 |
| 7.2.3 Cómo se enseña los sinónimos. | 26 |
| 7.3 La reescritura | 28 |
| 7.3.1 Definición de la reescritura | 28 |
| 7.3.2. Cómo enseñar la reescritura..... | 29 |
| 7.3.3 Evaluación de la reescritura..... | 30 |
| 7.4 El Cuento | 31 |
| 7.4.1 Definición de cuento. | 31 |
| 7.4.2. El cuento popular..... | 32 |
| 7.4.3. El cuento literario | 32 |
| 7.4.4. Enseñanza del cuento. | 33 |
| 7.4.5. Evaluación del cuento..... | 33 |
| 7.4.6. Cómo se presenta el cuento nicaragüense. | 34 |
| 7.5. El uso de sinónimos en la reescritura de cuentos. | 35 |
| 8. Diseño metodológico | 36 |
| 8.1. Paradigma de la investigación | 36 |
| 8.2. Enfoque de la investigación | 36 |
| 8.3. Tipo de investigación..... | 37 |
| 8.4. Población y muestra..... | 37 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 8.4.1. | Población..... | 37 |
| 8.4.2. | Muestra..... | 38 |
| 8.5. | Sistema de Categoría de Análisis | 39 |
| 8.6. | Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información. | 45 |
| 8.6.1. | La observación directa..... | 45 |
| 8.6.2. | Prueba diagnóstica | 45 |
| 8.6.3. | Guías de evaluación | 47 |
| 8.6.4. | Lista de cotejo..... | 48 |
| 8.6.5. | Diario de campo..... | 48 |
| 8.6.6. | Cuaderno del estudiante..... | 48 |
| 8.6.7. | Videos y grabaciones | 49 |
| 9. | Metodología de análisis | 50 |
| 9.1. | Primera Fase. Exploración de conocimientos previos..... | 50 |
| 9.2. | Segunda Fase. Apropriación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental | 51 |
| 9.3. | Tercera Fase. Aplicación del conocimiento | 52 |
| 10. | Estrategia didáctica | 54 |
| 11. | Procesamiento y análisis de los resultados..... | 58 |
| 11.1. | Primera Fase: Exploración de conocimientos previos | 60 |
| 11.1.1. | Análisis de la Primera sesión..... | 60 |
| 11.1.2. | Análisis de la segunda sesión | 88 |
| 11.1.3. | Análisis de la Tercera Sesión. | 112 |
| 11.1.4. | Observaciones del análisis de la Fase diagnóstica correspondiente al primer momento conceptual-factual (apropiación de invariantes conceptuales). | 148 |
| 11.2. | Segunda Fase: Apropriación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental..... | 150 |
| 11.2.1. | Apropriación y desarrollo metalingüístico (explicación de las invariantes conceptuales). Confrontación entre conocimientos previos y nuevos saberes. Sesiones 4 y 5. | 150 |
| 11.2.2. | Apropriación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales) Sesiones 6 y 7. | 167 |
| 11.2.3. | Observaciones del análisis de la Segunda Fase: Apropriación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental correspondientes al segundo y tercer momento de aprendizaje del Modelo de Aprendizaje por esquemas. | 174 |
| 11.3. | Tercera Fase: Aplicación del conocimiento..... | 176 |

| | |
|---|-----|
| 11.3.1. Sesión 8. Aplicación Procedimental (Resolución de problemas) | 176 |
| 11.3.2. Observaciones del análisis de la Tercera Fase correspondiente al momento de Aplicación Procedimental (resolución de problemas). | 210 |
| 12. Validación de modelo de aprendizaje sobre el uso de la sinonimia para la reescritura de cuentos nicaragüenses basado en esquemas de aprendizaje | 212 |
| 13. Conclusiones | 215 |
| 13.1. Conclusiones de la primera fase. Fase Diagnostica. | 215 |
| 13.2. Conclusiones de la segunda fase. Apropiación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental. | 217 |
| 13.3. Conclusiones de la Tercera Fase: Aplicación del conocimiento. ... | 218 |
| 14. Recomendaciones..... | 224 |
| 15. Referencias | 225 |
| Anexos | |
| Tabla de codificaciones | |
| Tablas de estadísticas | |
| Instrumentos de análisis y recogida de la información. | |

1. Introducción

Los programas oficiales de enseñanza de secundaria de la asignatura de Lengua y Literatura se plantea como objetivo principal fortalecer las macro habilidades comunicativas como son: hablar, escuchar, leer y escribir; queda claro que estás son sólo programaciones y no están comprometidos a evaluar si el método aplicado abona para un aprendizaje significativo. Se debe tomar en cuenta que en la actualidad el trabajo del maestro no radica solo en sus cuatro paredes ni en plan de clase; todo ha evolucionado, la ciencias, la tecnología, la lengua, la comunicación, en fin todo a nuestro alrededor cambia, asimismo la labor del docente debe cambiar para equiparse de estrategias didácticas que respondan a las necesidades pedagógicas, educativas y personales de los estudiantes, que garanticen un mejor aprendizaje significativo para ellos.

El presente trabajo de investigación está dirigido a solucionar problemas prácticos concretos que se plantean en la realidad educativa, y que además de fortalecer las macrohabilidades comunicativas, la base fundamental está en estudiar cómo aprenden los estudiantes, detectar fallas en el aprendizaje para, posteriormente encontrar posibles soluciones; lo innovador en esta naciente propuesta, es que el Modelo de Aprendizaje por Esquemas, coloca al estudiante como foco central para el aprendizaje, es decir, no es un modelo centrado en la enseñanza, sino, centrado en el estudiante y cómo este aprende.

Este trabajo investigativo propone, a través del Modelo de Aprendizaje por Esquemas, estrategias para el **Uso de sinónimos a través de la reescritura de cuentos nicaragüenses con estudiantes de séptimo grado basado en el modelo de aprendizaje por esquema**. Su eje principal es fortalecer la competencia de la escritura, sin embargo, esta propuesta pedagógica se basa en el aprendizaje por esquemas que permite poner en práctica todo el sistema cognitivo a plenitud, analizando y fortaleciendo los proceso de acomodación, asimilación y equilibración de los nuevos esquemas de aprendizaje, que a través de actividades lúdicas los estudiantes estarán en constante movimiento en los que fortalecerán las demás habilidades (hablar, escuchar, leer).

2. Antecedentes

Existen muchas propuestas metodológicas que se basan en teorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, modelos y enfoques que plantean cómo se debe enseñar, cuáles son los procesos de por medio de los cuales deben pasar los estudiantes para concluir con el verdadero aprendizaje.

En el siglo XVII se origina la didáctica, una disciplina que plantea el enunciado explícito de métodos, normas y procedimientos para el ejercicio de la enseñanza (Pascual, 2012), sin lugar a dudas, la didáctica ha hecho grandes aportes para el proceso de la enseñanza, pero la desventaja es que plantea de manera detallada y cuidadosa principios y reglas estrictas para la enseñanza, más no en la evaluación del proceso de la asimilación de los nuevos aprendizajes. Mientras se origina la didáctica se va desarrollando la pedagogía que tiene como objeto el estudio y solución del problema educativo, que está centrado más en el estudiante.

Es incalculable el aporte que han brindado ambas disciplinas, sin embargo se sigue viendo el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso cerrado en el que el maestro brinda conocimientos y los estudiantes lo aprenden memorísticamente y si lo logran son evaluados numéricamente al final del programa educativo. Con el fin de impulsar la escritura en los estudiantes y a la vez fortalecer esta macrohabilidad donde el discente asimile técnicas y estrategias que lo conlleven a la construcción en su aprendizaje significativo, en referente a esto, se encontraron dos propuestas metodológicas las cuales trabajan con la reescritura para desarrollar la expresión escrita, estas son:

En el ámbito internacional:

La tesis de Dolz y Schneuwly “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita” (2011) se infiere que escribir es un proceso lento, laborioso y constante; los estudiantes reescriben sus propios textos, borradores como muestra de sus prácticas, donde el resultado es la elaboración del pensamiento expresado en la escritura en el producto de su metacognición.

Ellos remarcan la importancia de enseñar a escribir a través de secuencias didácticas con la meta de preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo para juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, ya que las secuencias didácticas buscan desarrollar en los alumnos una relación consiente y voluntaria con su propio texto.

Por otro lado, Matas, (2016) en su trabajo *“Las reescrituras de los cuentos populares en la literatura infantil y juvenil”* destacan la importancia de la reescritura como una forma de hacer que los cuentos sean vigentes por más tiempo y se adapten a la sociedad del momento. La autora se refiere a la reescritura como las transformaciones del texto original, por lo que menciona tres técnicas: la traducción, adaptación y versión.

En cuanto a la sinonimia, Zapico, y Vivas, (2015) en su artículo *“La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Medición de la distancia semántica”* recalcan la importancia de estudiar de manera correcta el uso de sinónimos desde su relación semántica, es decir, entendida en los contextos.

En el ámbito nacional:

Para impulsar la expresión escrita Hernández, y Morales, (2017) en su tesis *Uso de la sinonimia en la reescritura de cuentos nicaragüense con estudiantes de octavo grado*, ellas hacen uso de la reescritura de cuentos a través de la sinonimia, dicho de otro modo; la sinonimia y la reescritura en dicha tesis, son recursos empleados para desarrollar la expresión escrita.

En la tesis antes mencionada, se presenta un estudio de los principales conceptos de sinonimia, reescritura, cuento y maneras de trabajar la expresión escritas, también las autoras agregan una secuencia didáctica que les permite ordenar el proceso de este aprendizaje, que va desde el diagnóstico hasta la aplicación de resultados, la mayoría de las actividades son de forma escrita; dejando entrever que los estudiantes al final logran reescribir cuentos pero sólo algunas veces con los sinónimos correctos.

En lo referente al cuento nicaragüense, Murillo, Blass y Jaen (2019), en su trabajo investigativo con el tema “Propuesta de estrategias que promueva la comprensión lectora de cuentos nicaragüenses, en los estudiantes de séptimo grado del turno Matutino del Colegio Público 14 de septiembre”, lo trabajan para resolver problemas de comprensión lectora en el que diseñan una secuencia didáctica que fomenta la comprensión lectora de cuentos narrativos. Dicha secuencia didáctica se aplicó en 25 estudiantes, las investigadoras recabaron información desde una diagnosis, crearon estrategias para resolver los problemas detectados y el análisis de los resultados luego de la aplicación de dicha de secuencia.

El trabajo de las autoras antes mencionadas, el cuento se desarrolla con el propósito de estimular la comprensión de cuentos narrativos en el que destacan que la clave está en la práctica constante de lectura.

De la misma manera, se tomó como antecedentes la tesis doctoral de Escobar, (2016). “*Esquemas de aprendizaje de la gramática*” como base teórica de este trabajo investigativo, además que es una propuesta para el aprendizaje de la gramatical, basado en el modelo de aprendizaje por esquemas.

Estas investigaciones son en concreto aporte para esta propuesta, debido a que brindan las pautas necesarias para construir las bases de esta investigación acerca de la reescritura, sinonimia y cuentos, para la expresión escrita. Pero ninguna, excepto la de Escobar, (2016), trabaja la expresión escrita en el uso de sinónimos a través de la reescritura de cuentos nicaragüenses basado en el Modelo de Aprendizaje por Esquemas, el cual ayuda a construir una secuencia didáctica ajustada a la realidad y al ritmo de aprendizaje de educando.

3. Planteamiento del problema

Indudablemente “La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores”. Jean Piaget (1.896-1.980) Indudablemente que hacer cosas nuevas implica ser consciente de la necesidad educativa que a diario viven los docentes en el aula de clase, los numerosos estudios acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, las propuestas pedagógicas y los modelos didácticos con los que se cuenta hoy en día, nos ayudan, pero hasta cierta manera; debido a que están dirigidos exclusivamente para el maestro o para el estudiante, por lo cual se necesita de un modelo que incluya ambos actores en dicho proceso.

La presente investigación es una propuesta metodológica de enseñanza - aprendizaje de manera autárquica, la cual pretende resolver el déficit de conocimientos que poseen los estudiantes de séptimo grado, en cuanto al uso de sinónimos y en mejorar la expresión escrita en la reescritura de cuentos nicaragüenses. Esta carencia de conocimientos son problemas práctico concretos que se plantean desde la realidad educativa, por lo cual se propone el Modelo de Aprendizajes por esquemas para dar una respuesta a esta necesidad. Por lo tanto, se considera oportuno establecer nuevos modelos de aprendizajes, donde el alumno sea el foco central y como éste aprende, partiendo desde los subesquemas de acción, en asimilar, acomodar y equilibrar los conocimientos cognitivos.

En resumen con este estudio se pretende conocer ¿Cómo funcionan los esquemas de aprendizajes al identificar los problemas en el uso de sinónimos para la reescritura de cuentos nicaragüenses en los estudiantes de séptimo grado durante la aplicación de la estrategia didáctica?

4. Justificación

Con ayuda de la didáctica y la pedagogía de hoy en día, explícita o implícitamente nuestra enseñanza está basada en modelos pocos convencionales, donde el aprendizaje sigue siendo limitado para el desarrollo de los conocimientos significativos, donde el reto es requerir de modelos y estrategias metodológicas que respondan a esa demanda.

La iniciativa de interés de esta propuesta surge por las debilidades que presentan los estudiantes en su expresión escrita, específicamente, en el uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses en la asignatura de Lengua y Literatura de la modalidad de educación secundaria, donde los planteamientos de nuevos enfoques didácticos se relacionen con las competencias escritas, tomando en cuenta las habilidades y necesidades pedagógicas, sociales y cognitivas tanto del maestro como del estudiante.

Se plantea este modelo de aprendizaje por esquemas, como una propuesta novedosa para enfrentar los problemas del proceso de enseñanza y aprendizajes captados desde nuestro lugar de trabajo. Por lo antes planteado, existe la necesidad de plantearse nuevos enfoques didácticos en relación al estudio integral de la expresión escrita en la educación nicaragüense, tomando en consideración las diferentes necesidades pedagógicas, sociales y cognitivas de los estudiantes.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Validar la estrategia didáctica en el uso de sinónimos para la reescritura de cuentos nicaragüenses con los estudiantes de séptimo grado.

5.2. Objetivos Específicos

Identificar los problemas de los estudiantes en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde el subesquema conceptual factual lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental.

Demostrar los avances de los estudiantes en el dominio del uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde los subesquemas conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental.

Evaluar el aprendizaje adquirido por los estudiantes en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde el subesquemas conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental.

6. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los problemas a investigar de los estudiantes en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde el subesquema conceptual factual lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental?
- ¿Cuáles son los avances de los estudiantes en el dominio en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde el subesquema conceptual factual lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental?
- ¿Cuáles son los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses desde el subesquemas conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental?

7. Marco teórico

Para el marco teórico se hace un estudio de dos modelos de aprendizajes tradicionales sobre la expresión escrita y otros conceptos necesarios para esta investigación.

7.1. Modelos de aprendizaje de la expresión escrita

Los modelos didácticos son una actividad de todos los días en el campo educativo, pues a diario los docentes de todos los niveles formativos abordan sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde ciertos modelos. Estos se fundamentan en teorías didácticas que permiten a los docentes ejercer su profesión con mayor éxito. En referencia a lo anteriormente expuesto, se presentan a continuación algunos modelos de aprendizaje enfocados en la expresión escrita.

7.1.1. Modelo cognitivo de la composición escrita

Por cognición se entiende a la capacidad de conocer, esta estudia cómo esos nuevos conocimientos son adquiridos y procesados mentalmente por el ser humano. Adicionalmente, en palabras de Spychala (2014) “el adjetivo cognitivo del latín cognitivo que significa conocimiento o acción de conocer, en otras palabras, denota el proceso por el que las personas reciben los conocimientos” (p.924). Según el enfoque cognitivo el aprendizaje implica recibir y obtener información que se perciben de un contexto determinado a través de los sentidos: gusto, vista, oído, olfato y tacto. De esta manera, en la mente se construye la representación de la realidad social y cultural.

Gracias a las habilidades mentales somos capaces de categorizar y clasificar las cosas del entorno, según Gardner (1987) citado por Hernández (1997) , el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de la representación mental; considerada como un espacio de problemas propios, más allá del nivel biológico y al mismo tiempo distinto del nivel sociológico o cultural, este enfoque se interesa en describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como el determinar el papel que juegan en la producción de acciones y conductas humanas.

Según Gardner (1987) citado por Hernández (1997), un científico que estudia la cognición considera que ésta "debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental" (p.3), por ejemplo, planes, secuencias y estrategias con métodos que desarrollen y ordenen el conocimiento a través de representaciones mentales.

4.1.1.1. Los procesos cognitivos

El desarrollo cognitivo conceptual involucra la visión conjunta de las teorías psicológicas cognitivas, por ejemplo las teorías del Enfoque vigotskiano y el Enfoque piagetiano; para el primero, el desarrollo cognitivo se da por la conversión de las relaciones sociales (nivel social) en procesos mentales superiores (nivel individual), determinada por la internalización de instrumentos y sistemas de signos (lenguaje), construidos social, histórica y culturalmente por medio de la interacción, en la que al menos dos personas negocian significados; dicho de otro manera, para que los aprendizajes sean acomodados eficazmente y comprendidos, estos deben estar en constante comparación con el entorno. La segunda teoría bajo el enfoque piagetiano es similar, puesto que para Piaget, el aprendizaje se construye cuando el esquema de asimilación sufre acomodación en interacción con el medio físico y sociocultural. La asimilación involucra el nuevo conocimiento al antiguo y la acomodación a lo que no ha sido previsto (Moreira, 1997). En líneas generales, para ambos, el conocimiento es un proceso de interacción entre el aprendiz y el medio, sea éste físico, social, histórico y cultural, es decir, relación con su contexto.

El modelo cognitivo, como todo modelo de aprendizaje tiene sus procesos respectivos para la adquisición de los nuevos conocimientos, las teorías cognitivas aseguran que los individuos son participantes activos en su entorno y gracias a las habilidades mentales son capaces de categorizar y clasificar las cosas del entorno lingüístico y cultural (Spychala, 2014) y con estas capacidades juzgar y evaluar estímulos, así como interpretar eventos y sensaciones, además de aprender de sus propias respuestas, y hasta de sus propios errores.

En este sistema cognitivo o de procesamiento de la información, la percepción vendría a ser el pilar básico en el que se asientan los procesos cognitivos básicos

como la atención, memoria y aprendizaje y los complejos como el lenguaje, pensamiento e inteligencia, con respecto a estos procesos, Lupon, Torrents y Quevedo (2012) agregan:

“cognición equivale a la capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, pero también de las inferencias, la motivación o las expectativas, y para ello es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, etc...” (p.1).

Los procesos cognitivos incluyen entre otros elementos: la concentración, la memoria, la evaluación o autoevaluación, el entendimiento y la solución de los problemas. Ballenato (2013) citado por Spychala (2014) subraya que “el proceso de la comunicación empieza con la percepción de estímulo donde se produce el primer filtro”. La tarea del profesor en este caso sería enseñar a aprender llamando a la concentración, con una postura abierta que al mismo tiempo estimula a pensar de manera crítica y constructiva. Y los alumnos, a su vez, deben seguir unas pautas que les pueden servir de ayuda a la hora de percibir y categorizar las informaciones de esta manera el estudiante comprenderá la información.

Los procesos cognitivos a groso modo son: la planificación (decidir qué decir y cómo decirlo), la traducción (que convierte los planes en hechos prácticos) y la revisión (mejorar o corregir), sobre todo en la composición escrita (Rabazo y Moreno (2005).Según Hernández (1997) para cumplir con los procesos cognitivos deben incluir:

- Una forma de interpretar e identificar información recibida por los receptores.
- Una forma de controlar las acciones que se ejecutan.
- Una forma de guiar la distribución de recursos cognitivos cuando las necesidades superen las posibilidades.
- Una memoria de acciones y experiencias.

Estos procesos cognitivos implican que:

- Debido a que los recursos son finitos, será necesario algún tipo de distribución de recursos (atención).
- Sea necesaria la participación de una memoria de trabajo (a corto plazo).
- Un intérprete y mecanismos de retroalimentación que permitan observar las operaciones en el mundo y modificarlas.
- Alguna forma de autogenerar planes y controlar su funcionamiento, ello requiere niveles de conocimiento (metaconocimiento).
- Para la acción inteligente tiene que existir un modelo del entorno, de uno mismo y de los otros.
- Tiene que aprender y automodificar su conducta y el conocimiento

4.1.1.2. Características del modelo cognitivo

El modelo cognitivo es en sí, un fenómeno observable. Según las teorías cognitivas los individuos son participantes activos en su entorno, juzgando y evaluando estímulos, interpretando eventos y sensaciones, y aprendiendo de sus propias respuestas (Batlle y Gondón, 2008). Es decir, que el modelo cognitivista consiste evaluar a los estudiantes partiendo de sus propias respuestas y conocimientos previos.

Las características del modelo cognitivo para los aprendizajes según Hernández (1997) son:

- **El aprendizaje significativo**, en oposición, consiste en la adquisición de la información de modo sustancial (lo esencial semánticamente), y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como en el aprendizaje memorístico, sino dicha información en relación con el conocimiento previo. En otras palabras, el modelo cognitivista se caracteriza por crear un aprendizaje significativo que contrario al método memorístico, este tiene una estructura que parte de los conocimientos previos.
- **El aprendizaje receptivo** se refiere a la adquisición de productos acabados de información, donde la participación del alumno consiste sólo en internalizar los datos en cuestión. Este tipo de aprendizaje se suele confundir

con el primero, pero sin duda no son iguales, puesto que podemos tener aprendizaje por recepción memorístico o significativo (p. 17).

Las estrategias cognitivas son planes o cursos de acción que el sujeto realiza, utilizándolas como instrumentos para optimizar el procesamiento de la información (codificación, organización y recuperación de la información). Estas estrategias a la vez suponen la participación de otras más amplias denominadas metacognitivas, que tienen que ver con los procesos conscientes del alumno sobre qué es lo que sabe o no de sus propios procesos cognitivos en función de determinadas situaciones, tareas o problemas

7.1.2. Modelo “El decir del conocimiento”

Sencillamente la RAE define “conocimiento” como a la acción y efecto de conocer y por conocer se entiende a descubrir o averiguar algo. El aprendizaje por conocimiento o por descubrimiento, es aquel donde el contenido principal de la información a aprender no se da en su forma final, sino que debe ser descubierta por el alumno (Terán, 2011). El modelo explica la forma de generar el contenido de un texto a partir de lo que se va descubriendo, luego se procede a escribir a partir de un género ya conocido en referencia a ese tópico de escritura.

Según Scardamalia & Bereiter, (1987) citado por Terán (2011) en este modelo:

“el conocimiento, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del mundo o del conocimiento de los géneros literarios, sino más bien resultan de procesos automáticos, que se ponen en marcha debido a esta actividad” (p. 4)

Es decir, que para estos autores, para fortalecer la expresión escrita no interesa el género literario en su momento, sino, ejercitar la escritura, su forma, coherencia y cohesión de esta manera el estudiante expresa su conocimiento a lo largo del proceso de composición.

7.1.2.1. Características del modelo “El decir del conocimiento”

Como características del modelo “El decir del conocimiento” es que predice los primeros estadios por los cuales el estudiante atravesara en el proceso de la composición escrita, como son, la adaptación, la de planificación, y de revisión, acomodación a los tópicos más simples de escritura, ajuste al género (Terán, 2011). Los estudiantes pasarán un proceso que su base será su conocimiento mismo.

Otra característica importante en el modelo “del decir el conocimiento” tiene relación con la planificación y el establecimiento de objetivos. Los sujetos que utilizan este modelo, manejan tiempos de puesta en marcha cortos, que no se relacionan necesariamente, con el requerido por la tarea; ya que cuanto más tiempo se les asigna, más tiempo utilizan en planificar y establecer los objetivos de producción antes de comenzar a escribir (Terán, 2011). En cuanto a la revisión, ésta por sí sola no diferencia a unos escritores de otros, no obstante las revisiones orientadas desde objetivos y sistemas de búsqueda de objetivos, eran explícitas y características de los escritores del modelo “transformar el conocimiento”

7.1.2.2. Proceso del modelo “El decir del conocimiento”

7.1.2.2.1. Diagnósis

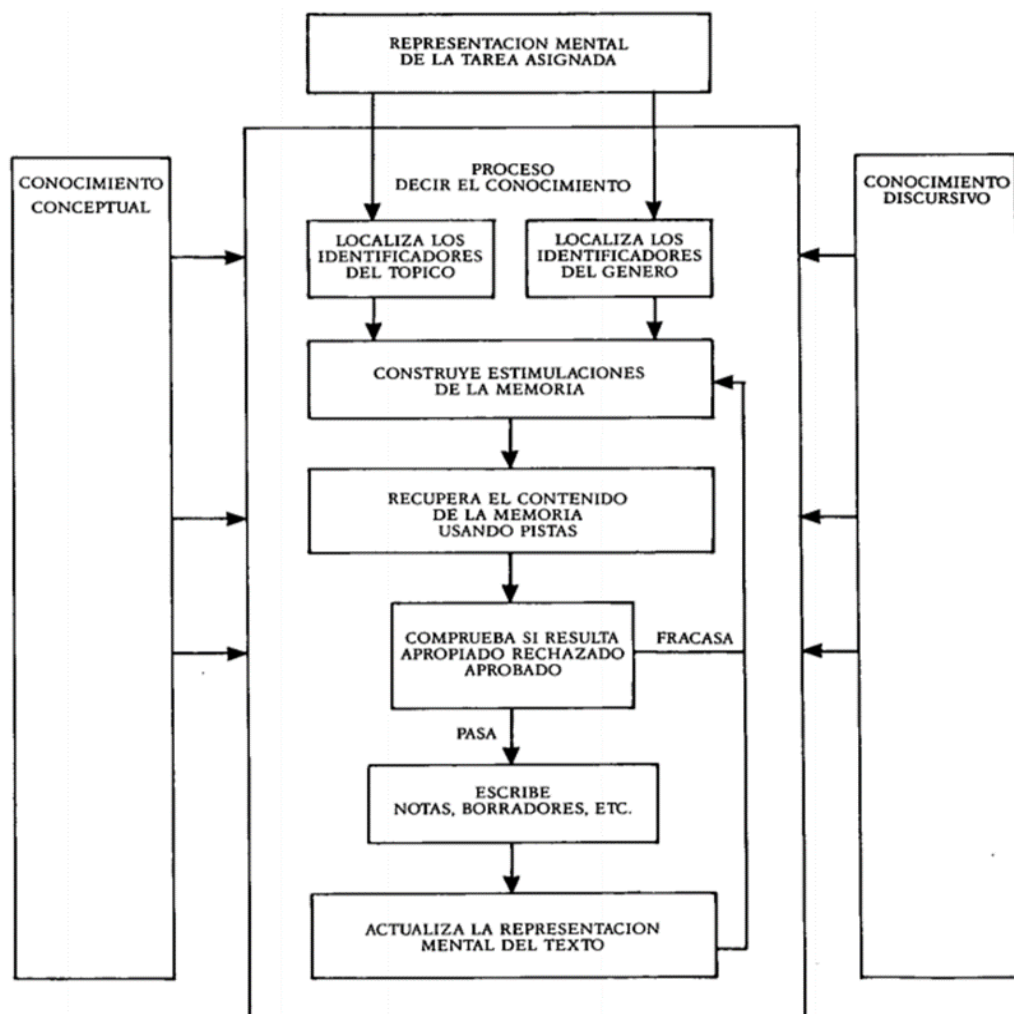
En cuanto a la diagnósis la tarea del docente será descubrir los conocimientos del alumno, en este proceso el profesor tendrá que crear estrategias para lograr que los estudiantes expresen sus ideas, ya que para un estudiante, a como afirma Terán (2011) “su principal problema desde el punto de vista del conocimiento, es el de expresar lo que se encuentra en su mente” (p. 22). Por ende, el docente tiene un cargo elemental en este momento debido a que si no se cuenta con las técnicas necesarias de exploración todo el proceso se viene abajo.

7.1.2.2.2. Procedimientos

En cuanto a los procedimientos que propone este modelo, con respecto a la escritura, tiene que ver con el proceso de la escritura en sí, es decir la construcción física, en la que es obvio que los conceptos contruidos en la memoria o en la mente luego son escritos aunque luego los estudiantes se darán cuenta que estos escritos durante este momento serán sólo borradores.

Ese momento es esencial a que los estudiantes escribirán y reescribirán para descubrir sus propios conocimientos, ya que los mismos escritores expertos señalan en relación al conocimiento que escriben muchas veces para entender, indicando que el proceso de escritura es un acto de descubrimiento, e inclusive que el proceso adquiere tal autonomía que influye en la mente del escritor (Scardamalia & Bereiter, 1992). Si los escritores expertos requieren escribir muchas veces para obtener un buen escrito, los estudiantes necesitan de aun más estrategias para llegar al resultado final.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza el proceso del “Decir del conocimiento” elaborado por Scardamalia & Bereiter (1992):



El gráfico anterior, sintetiza en qué consiste el modelo de “El decir del conocimiento” donde todo empieza por la representación mental de la tarea asignada, en donde mentalmente tiene dos momentos esenciales: el Conocimiento conceptual y

Conocimiento discursivo que juntos en este primer momento identifican los identificadores del tópico y del género para construir estimulaciones de la memoria, es decir conceptos previos los que lo llevan al siguiente momento, el de la recuperación del contenido de estos conocimientos a través de pistas. A continuación se llega al momento de confrontación donde se comprueba si el conocimiento hasta ahora construido es apropiado o no, por lo que se suele llamar el momento de rechazo o aprobación. Este momento de rechazo o aprobación los lleva a escribir borradores, notas, etc. Por consiguiente, se actualiza la información, por lo tanto una nueva representación mental del texto o conceptos y teorías.

7.1.3. Modelo de Aprendizaje por Esquemas

El Modelo de Aprendizaje por esquemas rompe con la enseñanza tradicional, este modelo propuesto por Escobar (2016) coloca como foco central al estudiante y cómo este aprende, es decir, es estudiar el funcionamiento y la adaptación del cerebro y la memoria ante nuevos aprendizajes y cómo el cerebro trabaja para guardar la información en esquemas en forma de recuerdos, lo cuales son los responsables de la activación de toda respuesta.

Un esquema es una estructura abstracta de conocimiento, es hablar del cerebro y la memoria. Se empieza a hablar del término esquema desde Kant y Piaget, quienes bajo este concepto explican el proceso cognitivo de aprendizaje del sujeto en una situación específica que relaciona el aprendizaje con el cambio en las estructuras mentales a través de la comunicación. Para Escobar (2017):

Estudiar los esquemas de aprendizaje humano trae a la luz que el hombre y la realidad son dinámicos y complejos, por tanto, se puede plantear que, la acción y el aprendizaje humano se construyen a partir de un tejido polisimbótico-social individual o colectivo que se manifiesta en el discurso y permite explicitar los esquemas de aprendizaje (p. 1).

Es decir, que los estudios sobre los esquemas de aprendizaje del hombre han arrojado que el ser humano y su proceso de aprendizaje son complejos debido a su contacto con distintas especies que ayudan a la acción y aprendizaje del ser humano. Por lo tanto, el Modelo de Aprendizaje por Esquemas sienta su base en

la idea que el conocimiento es producto de la interacción social, siendo este un poderoso instrumento para el proceso que lleva a la consolidación de aprendizaje mediante un proceso que requiere de acciones mentales como la estructuración, la reestructuración y la fijación.

Las fallas en la fijación de conocimientos o en los esquemas mentales en este modelo de aprendizaje tampoco están exentas. La principal consecuencia de estas fallas se refleja en problemas de aprendizaje de la técnica, del pensamiento lógico-matemático, del pensamiento crítico-social, de las habilidades naturales y artificiales del lenguaje (habla y escucha, lectura y escritura), y su uso inadecuado en los diferentes campos profesionales así como el mal empleo de las competencias lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y gramática). (Escobar, 2017). Todos estos malos manejos de los recursos contextuales en el aprendizaje desarrollan deficiencias en la estructuración, desarrollo y funcionamiento de los esquemas mentales, por ende, el aprendizaje. En el caso de los textos-por ejemplo-, según Bransford y Johnson (1990) citado por López (1997):

Los esquemas cognitivos pues, son esenciales en el procesamiento, comprensión y aprendizaje de textos, puesto que el lector interpreta el texto no solo a partir de sus contenidos, sino de las implicaciones de esa información en sus esquemas; es decir, no sólo en función de lo que lee, sino en función de lo que sabe sobre lo que lee (p. 52).

La teoría del esquema destaca el hecho de que es posible más de una interpretación de un texto. El esquema que se formulará con respecto a un texto depende de la edad, el sexo, la raza, la religión, la nacionalidad y la ocupación del lector.

Estudiar los esquemas de aprendizaje o de acción humano es investigar al ser humano y su proceso cognitivo en conjunto con la realidad en que habita y aprende de ella, lo que puede resultar algo difícil, en lo referente Escobar (2016) explica que: “el esquema, por tanto, es un acto escondido en las profundidades del ser humano (mente- cuerpo), cuyo mecanismo natural es difícil de determinar, pero no de

observar y describir” (p.23). Esto es debido a que los esquemas se entienden como imágenes representacionales en la mente y entrar en la mente del ser humano es imposible, pero en el aprendizaje, los esquemas son producto de un engrama neuronal, es decir, van más allá de una representación mental o del cerebro, sino también del cuerpo.

7.1.3.1. Características del Modelo de Aprendizaje por Esquemas

La característica principal de aprendizaje por Esquemas es que hace posible que el conocimiento empírico no se estanque, sino que hace que esos conocimientos se conviertan en potencias intelectuales. El esquema, por tanto, es un acto escondido en las profundidades del ser humano en el que interactúan todos sus sentidos desde el cuerpo y mente, cuyo mecanismo natural es difícil de determinar, pero no de observar y describir. Por ello, solo es la imaginación y su poder empírico la que produce al esquema de los conceptos sensibles en el espacio y en el tiempo (Escobar, 2016). Dicho de otra manera, el modelo establece que la imaginación y el conocimiento empírico o previo, son necesarios para la formulación de conceptos para la fijación de nuevos esquemas.

El modelo de aprendizajes por esquemas también propone el uso de secuencias didácticas para ayudar a los procesos asimilación, acomodación y equilibración generando transformaciones en el individuo (Escobar, 2016). Para que el aprendizaje sea efectivo. Es necesaria una secuencia didáctica no sólo para el docente en la que diga cómo enseñar, sino en una que se centre en como el estudiante aprende.

Otra característica importante del modelo es que propone momentos de aprendizaje, los cuales son cuestiones metodológicas para recabar fallas en lo esquemas de aprendizajes y en conocimiento empírico y de esta manera crear estrategias que resuelvan dichas fallas para estructurar o reestructurar nuevos esquemas de aprendizaje a través de la activación de los subesquemas de acción, donde están todas las categorías que permiten ver más allá de la realidad del que

aprende. A continuación, se explican los subesquemas de acción y posterior, los momentos de aprendizaje.

7.1.3.2. Los subesquemas de acción

Los esquemas de acción son el marco simulador de microsistemas compuesto por subesquemas que trabajan simultáneamente los cuales permiten la categorización de conceptos. Referirse a los subesquemas de acción es referirse a los distintos estadios que el ser humano pasa para conformar un esquema de asimilación, por consiguiente, los subesquemas de acción son esquemas menores autárquicos quienes entre si actúan para que haya un aprendizaje continuo.

Los subesquemas de acción son la coordinación de los actores en el proceso de aprendizaje desde la acomodación conceptual, la experimentación y la interiorización. Los subesquemas funcionan igual que los esquemas y manifiestan las mismas características, por tanto su funcionamiento está mediado por la equilibración entre los procesos de asimilación y la acomodación (Escobar, 2016). A continuación se desarrollan los cuatro subesquemas de acción: el conceptual-factual, el lingüístico, el socio-cultural y el técnico-procedimental, de manera teórica:

7.1.3.2.1. Subesquema de acción conceptual-factual

Es la información semántica almacenada en el cerebro, estas informaciones están a modo de invariantes operatorias (conceptos y teoremas en actos) y situaciones de aprendizaje. Escobar (2016) explica que: “este subesquema de acción se estructura a partir de: a) la información que se traduce del mundo real, b) las invariantes operatorias (conceptos en acción y teoremas en acción), y c) las situaciones en las que se forma el sentido” (p. 117). La función de este subesquema es darle sentido a toda la información que ingresa el cerebro y convertirla en conceptos reales como un nuevo esquema de aprendizaje.

7.1.3.2.2. Subesquema de acción lingüístico

Es un microsistema morfosintáctico que tiene que ver con el esquema de acción lingüístico. En otras palabras, este subesquema trata de como la información se traduce del mundo real a través de las palabras y relaciones sintácticas. Este

subesquema coopera con el subesquema conceptual-factual por su relación sintácticas y funcionales, en este sentido Escobar (2016) dice que: “(...) en su estructura involucra constituyentes de tipo no lingüísticos (sentidos) y lingüísticos (categorías gramaticales y relaciones sintácticos-funcionales)” (p. 121). Es decir, que este subesquema de acción consiste en analizar el lenguaje ya que en él se manifiesta los elementos formales como: conceptos o demás componentes operativos del subesquema lingüístico.

7.1.3.2.3. Subesquema de acción sociocultural

Consiste en un microsistema ideológico que analiza la información almacenada en el cerebro en su relación externa ambiental-cultural según su contexto. Para Escobar (2016):

Este subesquema de acción se estructura a partir de: a) la información que se traduce del mundo real, b) las normas de acción y c) los sistemas de creencias. Comparte con los subesquemas conceptual-factual y lingüístico la sustancia y la forma, por ello en su estructura involucra constituyentes de tipo no lingüísticos (sentido) y lingüísticos (variaciones del lenguaje) (p. 124)

El subesquema de acción sociocultural integra además los subesquemas anteriores (el conceptual-factual y el lingüístico), ya que involucra el sentido conceptual con el lingüístico, pero complementándolo con las técnicas construidas culturalmente. Por lo tanto, este subesquema se alimenta de las relaciones sociales y sistema de creencias del individuo, puesto que le interesa cómo el sujeto se relaciona y aprende de su entorno.

7.1.3.2.4. Subesquema de acción técnico-procedimental

El subesquema de acción técnico-procedimental se estructura a partir de: la información que se traduce del mundo real con las variables culturales del saber hacer y los sistemas de procedimientos (Escobar, 2016). Es decir, este último subesquema, pero no menos importante, hace una mezclanza de todos los subesquemas, puesto que se interesa en estudiar la información conceptual que ingresa en el cerebro y cómo esta se traduce la mundo real a través del lenguaje

o lingüísticamente, cómo se estructura culturalmente y como se manifiesta en la acción técnica-procedimental.

Todos estos subesquemas de acción son la representación de todo el procedimiento que se lleva a cabo para estructurar esquemas de acción para el aprendizaje.

7.1.3.3 Momentos del Modelo de Aprendizaje por Esquemas

El Modelo de Aprendizaje por Esquemas también destaca la importancia de interpretar los momentos de aprendizaje como cuestiones metodológicas para adecuar la enseñanza a los contextos. Los momentos están estructurados a partir de cuatro subesquemas de acción: La *Evolución conceptual-factual* que se refiere a la apropiación de invariantes conceptuales, la *Apropiación de desarrollo metalingüístico* que tiene que ver con la explicitación de las invariantes conceptuales, la *Apropiación técnica-procedimental*, referido a la atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales, y por último la *Apropiación procedimental* que finalmente es la resolución de problemas; estos momentos que se forman a partir de los subesquemas de acción funcionan de manera complementaria unos con otros para mejorar la competencia comunicativa. A continuación se explica en que consiste cada momento.

7.1.3.3.1 Evolución Conceptual-factual (apropiación de invariantes conceptuales)

Este momento está orientado por el subesquema conceptual-factual, pero enfocado en la evaluación diagnóstica desde la exploración de conceptos, hasta la evolución de conceptos.

Para Escobar (2016) este momento debe comprender los siguientes pasos que a continuación se resumen:

- El aprendizaje debe centrarse en la exploración de conceptos previos para detectar los fallos en ellos. Para ello se requieren estrategias de

evaluación diagnóstica para examinar sus experiencias de aprendizaje anterior.

- La exploración debe ampliarse hacia la aplicación de las invariantes operatorias conceptuales (conceptos y teoremas).
- Las situaciones diagnósticas deben asegurar que los discentes expliciten las invariantes procedimentales que acompañan a las variantes conceptuales, es decir, no solo se debe examinar lo que saben, sino como lo hacen.
- Se deben detectar errores en las invariantes operatorias y la capacidad de comprender las orientaciones de los ejercicios (p. 693).

Este es el primer momento en el cual se exploran los conocimientos adquiridos en la experiencia anterior en el que a su vez se detectan las fallas centradas en los conceptos y teorías que tienen los estudiantes para la reestructuración de los nuevos conocimientos.

7.1.3.3.2 Apropriación y desarrollo metalingüístico (explicitación de las invariantes conceptuales)

Este es el segundo momento en el que se relacionan dos subesquemas, el subesquema conceptual-factual y el subesquema lingüístico y es donde se manifiestan los problemas relacionados con el lenguaje a través del cual refleja lo almacenado en el cerebro, es decir el conocimiento previo en acción, puesto que el lenguaje es el que moviliza el actuar del ser humano. Este es el momento en el cual el discente debe oralmente expresar sus conocimientos conceptuales que reflejan su apropiación de teorías. En este momento se orienta a la estructuración de nuevas categorías o a la reestructuración de las ya aprendidas en la formación anterior.

En relación a los requerimientos que se necesitan en este momento relacionado con el subesquema conceptual-factual, Escobar (2016) explica:

- Los estudiantes deben tener contacto con materiales técnicos y teóricos ajustados a los requerimientos de los estudiantes de acuerdo a su nivel de desarrollo lingüístico, edad y objetivos.
- Se debe poner atención a la confrontación entre el conocimiento previo y los nuevos saberes y la vez eliminar los obstáculos que impiden el aprendizaje.
- Las estrategias deben permitir la asimilación de las variantes conceptuales para la construcción de nuevos esquemas (p. 694).

Lo anteriormente expuesto es lo relacionado con el subesquema conceptual-factual que tiene que ver con la asimilación de conceptos que también se complementa con el subesquema lingüístico, puesto que según este modelo, la apropiación de conceptos se refleja en la lengua (oral y escrito). Por lo que en este momento, en relación al subesquema lingüístico, es necesario lo siguiente:

- La activación de inferencias que favorezcan la metacognición.
- En las situaciones de aprendizaje los estudiantes deben inferir y explicitar las invariantes procedimentales y las conceptuales.
- Detección y corrección de errores en las invariantes procedimentales.
- Considerar la capacidad del subesquemas sociocultural para la comprensión de las orientaciones.
- Desarrollo de los esquemas socioculturales para la inserción de situaciones de aprendizaje relacionadas con las estrategias de aprendizaje individual y colaborativo (p. 695).

7.1.3.3.3. Apropiación técnica-procedimental (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales)

En este momento se orientan todas las estrategias y técnicas operatorias procedimentales al aprendizaje, es decir este momento está estrechamente relacionado con el subesquema técnico-procedimental, en el cual los discentes asimilan técnicas y estrategias que lo llevan a la construcción de su aprendizaje. Se debe considerar que este es un microsistema pragmático que retoma o comparte los tres subesquemas, el subesquema conceptual-factual, el lingüístico y sociocultural (Escobar, 2016). Esto es debido a que este momento se nutre de los campos conceptuales, la práctica lingüística de dichos conceptos y teoremas y las técnicas.

Este momento de apropiación técnica-procedimental presta mucha atención a los contextos, puesto que el aprendizaje se sustenta de las prácticas sociales, por esta razón es que conecta a todos los esquemas, lo que favorece la construcción de herramientas mentales y materiales. Al respecto, Escobar (2016) propone que se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Se deben proponer situaciones de aprendizaje en las que se puedan detectar modelos de aprendizaje contruidos por el discente en el momento anterior.
- Los discentes deben explicitar invariantes conceptuales, en especial teoremas relacionados a los criterios de análisis morfológico, funcional, semántico, distribucional y pragmático.
- Los estudiantes deben estar claros en la relación de las invariantes conceptuales y las procedimentales.
- El docente facilitará la comparación entre el modelo construido por los discentes con el nuevo procedimiento, para mejorar el procedimiento construido (p. 696).

Es decir que este momento se necesitará que el maestro haga un modelado de los ejercicios para que haya una confrontación de las invariantes procedimentales antiguas y el alumno se apropie de nuevos o procedimientos similares o nuevos para mejorarlo o construirlo.

7.1.3.3.4 Aplicación procedimental (resolución de problemas)

Este es el último momento y a su vez el más decisivo, puesto que aquí los discentes demostrarán sus conocimientos y el caso de la expresión escrita –por ejemplo- los estudiantes serán capaz de redactar sus propios textos.

En este momento los estudiantes demostrarán su autonomía ya que harán frente a las situaciones de aprendizaje anteriores y detectar los fallos en él y corregirlos con el fin de mejorar (Escobar, 2106). Los estudiantes después de detectar fallos, serán autónomos para fortalecer, mejorar y construir su propio aprendizaje para alcanzar su propósito en el campo educativo.

7.2 Los sinónimos

7.2.1 Definición de sinónimos.

Según Según RAE el lat. *synonŷ mus*, yestedel gr. *συνώνυμος* *synónymos*, *δεσυν* *syn'* *conyōvoca* ónoma 'nombre'.adj. Ling. Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como empezar y comenzar. U. t. c. s. m. Asimismo Rizo (2015) citado por Dávila y Granado (2017) afirma que “El uso de sinónimos es muy importante en la redacción de nuestros textos, pues gracias a ellos, se logra variación y se evita

la repetición de las mismas palabras y expresiones” (p. 8) por lo cual ayudaría en gran manera en la redacción de textos de los estudiantes, al tener enriquecimiento de palabras.

La sinonimia estricta es muy rara en las formas de expresión oral, y suele darse por la existencia de formas dialectales coexistentes, o en formas léxicas del mismo significado pero usadas en contextos diferentes. La sinonimia parcial es mucho más frecuente, aunque existen diferentes tipos de sinónimos.

7.2.2 Tipos de sinónimos

Ríos Ríos & Bolívar (2009) plantean los tipos de sinónimos:

| Total o conceptual | Parcial | Referencial | Contextual | Connotación |
|---|--|---|---|---|
| Los términos relacionados remiten al mismo referente y significan exactamente lo mismo (a veces puede haber una cierta preferencia de un dialecto por una forma y la preferencia opuesta en otro dialecto). | Se da cuando dos términos son intercambiables en un determinado contexto pero no en otros, | los términos relacionados remiten al mismo referente pero no significan lo mismo, no presentan exactamente los mismos rasgos significativos | los términos relacionados pueden conmutarse únicamente en determinados contextos | Los términos relacionados están cargados de valoraciones subjetivas, tanto que se pierde el significado objetivo. |
| Asno / borrico Marido / esposo Alberca / piscina Odontólogo / dentista | <i>Hoy Pedro ha venido alterado del trabajo (en este contexto alterado, tiene sinonimia parcial con nervioso).</i> | <i>Limonada/ bebida</i> <i>Mesa / mueble</i> | Las legumbres son pesadas (indigestas). Tu amigo es muy pesado (cansino). Este trabajo es pesado (duro, Arduo). | <i>Messi es un monstruo</i> <i>Messi es un bestia</i> <i>Messi es un crack</i> |

Fuente: Tipos de sinonimia (Ríos & Bolívar, 2009)

De esta manera los sinónimos son expresiones o palabras que tienen un significado similar o idéntico entre sí, y pertenecen a la misma categoría gramatical.

7.2.3 Cómo se enseña los sinónimos.

Existen diferentes propuestas para la enseñanza del sinónimo. En ese sentido, Pérez (2010) expresa en su propuesta de Aprender es divertido, numerosas maneras de cómo enseñar sinónimos de forma divertida dentro de las cuales:

- Pasarse la pelota: os alumnos se colocan en círculo. La maestra dice: “Estoy pensando en la palabra feliz”, y le tira la pelota a un alumno que debe decir otra palabra que comience con f (fiera, fósforo, fuego...). Dicha la palabra, el alumno le tira la pelota a otro que también dice una palabra que comienza con f, y así sucesivamente (el que falla, se retira). Para que este juego resulte interesante, debe jugarse con rapidez. Cuando la maestra lo juzgue conveniente, da una palmada, le tiran a ella la pelota y cambia la palabra: “Estoy pensando en la palabra beso” y prosigue el juego de la misma forma (p. 8)
- Casar palabras. se les entrega a los alumnos una lista de palabras y se les dice que deben casarlas con otras que signifiquen lo mismo (sinónimos) pero que sean de distinto género (p. 18).

| | |
|----------|------------|
| Vía | Camino |
| Iglesia | Templo |
| Objeto | Cosa |
| Alimento | Comida |
| Llanto | Lagrima |
| Casa | Hogar |
| Salón | Sala |
| Escuela | Colegio |
| Arbol | Mata |
| Examen | Evaluación |
| Hato | Hacienda |

Fuente: Tomado de Aprender es divertido Pérez (2010)

Otra variante podría ser que los alumnos busquen parejas de palabras sin darles ninguna.

- Juguemos a los cincos: se les da una palabra a los alumnos y ellos deben escribir cinco palabras que comiencen con cada una de sus letras (p.13).

| C | A | M | I | O | N |
|--------|-------|--------|--------|---------|--------|
| Camión | Amor | Mí | Idiota | Oro | Nunca |
| Carro | Aroma | Mora | Idea | Osa | Nombre |
| Camisa | Ala | Mesa | Isla | Oración | Nido |
| Como | Arma | Misión | Imán | Otro | Nulo |

Fuente: Tomado de *Aprender es divertido* Pérez (2010)

Otras posibles versiones de este mismo juego son: Escribe cinco cosas de color azul (o rojo). Escribe cinco cosas que te gustan mucho. Escribe cinco juegos. Escribe cinco cosas que podrías comprar en una panadería, (o una ferretería, o una farmacia).

- “La palabra correcta: se le entrega a los alumnos una lista de frases con grafías semejantes y ellos deberán encontrar la apropiada según el contexto: El brote/bote navega por el río La comida está insípida, le falta sol/sal Bebió agua en una vaso/beso Fueron a la playa/plaza y se bañaron en el mar/mal” (p.15).

Algunos definen la forma de enseñar el uso de sinónimos a través de numerosos objetivos, por medio de los cuales se practican ejercicios debidamente seleccionados, así mismo enriquecen la variedad de sinónimos en su vocabulario. Tal es el caso de Hernández y Morales (2017) en su forma de enseñar los sinónimos sugieren:

- Construir el concepto de sinónimos a partir de diversas definiciones sugeridas.
- Valorar la importancia de los sinónimos para el enriquecimiento del vocabulario.

- Usar sinónimos en ejercicios seleccionados para enriquecer el vocabulario oral y escrito.
- Sustituir con sinónimos, (verbos, sustantivos y adjetivos) presentes en la reescritura del cuento.

Practicar variedad de ejercicios que contribuyan en el uso adecuado de los sinónimos (p.46).

7.2.4 Cómo evalúan la enseñanza de los sinónimos.

Pérez (2010) propone que “para la evaluación hay un largo proceso y que la escuela debe alimentar y guiar pero que, desgraciadamente, no siempre lo hace o lo hace bien” (p. 3). El niño percibe el aprendizaje de los sinónimos como un proceso largo, difícil, penoso, punitivo, lleno de dificultades y de una sucesiva aplicación de métodos de reeducación para que realicen las tareas asignadas (evaluación formativa), mientras que en el trabajo de Hernández y Morales (2017) se deduce que desde la evaluación diagnóstica aplicada en su proyecto, la respuesta que el niño elabore será incorrecta o inadecuada. Es justamente a esto que se le conoce como dificultades en el proceso del aprendizaje, razón por lo cual su vocabulario es limitado en el uso de sinónimos, es por eso que se aplican otros trabajos para mejorar su aprendizaje, que pasa de una diagnóstica a una evaluación formativa a través de pruebas escritas de forma prácticas (una con una raya, complete, encierre en un círculo, ítems múltiples) donde el alumno fortalece sus conocimientos de manera significativa.

7.3 La reescritura

7.3.1 Definición de la reescritura

La reescritura es el resultado de reescribir, una acción que consiste en escribir nuevamente sobre un tema pero ahora desde un enfoque diferente. También puede tratarse de escribir otra vez algo, aunque con modificaciones respecto al texto original. (RAE, 2018).

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, por lo tanto la reescritura del texto da como resultado mejoras significativas, centradas en la

organización, la estructuración, la adición, la eliminación y la expansión del contenido del texto (Benavides y Sierra, 2013). La reescritura pone al estudiante en la situación de redactar un texto que saben que hay que retomar, mejorar, transformar, o incluso reescribir completamente de otra forma, diferente a la “primera versión”.

Escribir es un proceso lento, laborioso y constante; los estudiantes reescriben sus propios textos, borradores como muestra de sus prácticas, donde el resultado es la elaboración del pensamiento expresado en la escritura en el producto de su metacognición (Dolz y Schneuwly, 2011). Ningún escritor puede crear un texto bien elaborado a la primera, expresando el sentido buscado inmediatamente y con precisión, por tal motivo es necesario pasar por el proceso de la reescritura, el cual es un proceso lánguido, pero necesario para perfeccionar la habilidad de escribir cuentos o cualquier texto.

7.3.2. Cómo enseñar la reescritura

Regularmente la reescritura suele enseñarse en la práctica como el volver escribir un texto elaborado por otro autor, creando la posibilidad de reescribir su texto y de aprender que siempre es mejorable, dependiendo del propósito del docente que los dirige, ya que no se trata de profanar el texto de otro autor, sino que con ejercicios específicos permiten a los alumnos aprender a tratar de su texto como uno objeto siempre transformable.

Dolz y Schneuwly, (2011) en cuanto a la manera de enseñar la reescritura, remarcan la importancia de:

“Enseñar a escribir a través de secuencias didácticas con la meta de preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo para juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, ya que las secuencias didácticas buscan desarrollar en los alumnos una relación consiente y voluntaria con su propio texto” (p.2).

Para estos autores la escrituras de textos es el producto de todo un proceso se reescritura. Para ello es necesario el seguimiento de una secuencia didáctica que consiste en conseguir hacer de ese primer texto inicial un medio y soporte

para precisar el pensamiento, afinar la imaginación y desarrollar la claridad de la expresión, en otras palabras la reescritura es una elaboración progresiva.

Un cuento, un álbum para completar, una carta, una nota de síntesis, etc. Son algunos textos de diversos géneros que los estudiantes pueden reescribir e interactuar con ellos, con los profesores y sus compañeros de clase, con ayuda de diversas y numerosas actividades (Dolz y Schneuwly, 2011). Los estudiantes deben interactuar con todo tipo de textos para que consideren implícitamente que escribir es un don personal o una competencia a la que cada uno apunta de manera natural.

La reescritura de un cuento en la evaluación de la escritura es una tarea que suele estar presente en los distintos grados de la escuela, ya que el ejercicio de la reescritura permite a los niños adquirir la capacidad de comprender y producir tramas narrativas, así como explorar recursos para mejorar sus escritos (Kaufman, 2009). La reescritura de un cuento también nos permite acercarnos a algunos conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito, desde su comprensión hasta la mera producción.

Por ello, Mejía y Ochoa (2000) como se citó en Hernández y Morales (2017) afirman que, “la reescritura significa volver a escribir si es necesario. Esta etapa es una oportunidad para reformular la expresión, constatar una opinión a corta una fase. Se lee para evitar la repetición” (p. 21). Es decir, la reescritura permite mejorar los escritos; por ejemplo, mejorar la expresión y evitar repeticiones que entorpecen la coherencia y cohesión de un escrito.

7.3.3 Evaluación de la reescritura.

Una de sus metas principales consiste en preparar a los alumnos para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno.

Los maestros comunican a los niños: ¡Vamos a reescribir un cuento que todos conocemos! De este modo, se comprenderá el sentido de las sucesivas relecturas de un mismo cuento. A partir de ello, se abren nuevos espacios de

intercambio que dan lugar a apropiarse de los modos de decir, a comprender las intenciones de los personajes, a descubrir la voz del narrador, a conocer con certeza la trama y los núcleos centrales de la historia, hasta que los niños conocen el cuento como la palma de su mano. Según Hernández y Morales (2017), es importante que los niños sepan que la escritura tiene un destinatario.

Por eso, los maestros están atentos a proponer simultáneamente situaciones de escritura por sí mismos aprovechando el contexto de los cuentos leídos. La elaboración de una reescritura de un cuento es la oportunidad de volver sobre lo que se produjo en el marco de la secuencia al revisarlo y adecuarlo en función de que se mejorara su expresión escrita a través del uso de sinónimos en la reescritura de cuento. De Tal como lo argumenta Rizo (2011) considera que “la elaboración, revisión y corrección de un borrador, puede repetirse hasta que se logre una prueba satisfactoria” (p. 54). La evaluación de la reescritura se hace en todo el proceso, la lectura de los textos a reescribir, corrección de borradores debido a que los borradores son el punto de partida hacia un texto mejor, pues hablar de reescritura significa utilizar la escritura como medio para escribir.

7.4 El Cuento

7.4.1 Definición de cuento.

Según la RAE (2019) “el cuento es un relato breve de carácter ficcional del que participan una cantidad relativamente pequeña de personajes y que tiene una trama o argumento central”. El cuento es un texto de ficción, sin embargo su trama generalmente rodea o transmite una moraleja a través de un reducido número de personajes.

Las partes o estructura del cuento son:

- Introducción: es el arranque del texto, aquí se sitúa a lector en el umbral del cuento, también, se presentan los personajes y se esboza el conflicto para comprender el relato.
- Nudo, en donde este conflicto se desarrolla o se expone el problema, una situación clímax, donde el conflicto está en su punto más alto;
- Desenlace, en el cual el conflicto se resuelve y las expectativas creadas en el lector u oyente se cierran; concluye la intriga que forma el plan y el argumento de la obra (Medina, Monharreth y Olivas, 2014)

Los cuentos son verdaderos tesoros para promover la lectura gozosa, el vuelo de la imaginación y de la fantasía, la expresión oral, mímica, corporal. Es casi imposible hacer niños lectores si no cuentan en la casa y/o en la escuela con variedad de cuentos bonitos y variados, si no han escuchado y leído una gran variedad de cuentos.

Terrades (2012) destaca que: “los cuentos son primordiales en la infancia porque, entre otras cosas, transmiten valores, permiten la identificación con los estados de ánimo de los personajes y sobre todo potencian la imaginación” (p. 15). Al fomentar la imaginación y ampliarla al máximo durante la utilización de cuentos en la enseñanza, despertará en los discentes el interés por el uso literario de los textos escritos, por ende, la lectura y la escritura. Comúnmente se conocen dos tipos de cuentos, el cuento popular y el literario.

7.4.2. El cuento popular

Por cuento popular se conocen aquellos que en un principio fueron transmitidos de forma oral y que se han traspasado de generación a generación. También se les conoce como cuentos de tradición cultural, puesto que, pertenecen a un contexto cultural del que son producto, y se han transmitido de forma oral en varias generaciones (Padial y López, 2013). Debido a que el cuento popular se han transmitido de forma oral estos dan lugar a producir múltiples versiones en cuanto a los detalles, sin embargo la estructura y el argumento del cuento es la misma. El cuento popular tiene tres subtipos: los cuentos de hadas, los cuentos de animales, y los cuentos de costumbres.

7.4.3. El cuento literario

Es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor suele ser conocido y fijado en una sola versión sin el juego de variantes característico del cuento popular (Román, 2012). El cuento literario tiene un marcado elemento que le diferencia del cuento popular y de la novela y es la sencillez de sus formas y lo directo y rápido de su mensaje le hacen uno de los géneros literarios más abordados.

7.4.4. Enseñanza del cuento.

El cuento, como recurso educativo, se enseña con el fin de trabajar tanto la imaginación del estudiante, como el despertar el interés por la lectura y la escritura. Por tal motivo puede ser una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos, por ejemplo enseñar valores puesto que el cuento por lo general tienen ese fin didáctico que con una moraleja transmiten valores, o por ejemplo, con ayuda de la reescritura fomentar a los discente a la escritura de textos.

El cuento nos permite trabajar de forma interdisciplinar, sin embargo, va a depender de lo que el docente intenta enseñar a los estudiantes. Pérez, Pérez y Sánchez (2013) en relación a la interdisciplinariedad del cuento en la enseñanza, dicen lo siguiente:

“Los cuentos tienen que profundizar, obviamente, en aquello que queremos enseñar, ya que si no es así, no se conseguirá el objetivo deseado y dicha metodología no tendría ningún sentido pues no estarían tratando los contenidos oportunos. Por último, también es muy importante que los cuentos posean diálogos, pues con esto se consigue captar la atención de los alumnos y aumentar su participación y, por lo tanto, su predisposición el aprendizaje deseado” (p. 7).

En resumen, el cuento como recurso en el campo educativo es muy fundamental sobre todo para promover el gusto por la lectura y escritura, dependiendo también de los objetivos de enseñanza del docente y de las estrategias que este utilice.

7.4.5. Evaluación del cuento.

En el campo educativo el cuento suele evaluarse formativamente. Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013) por ejemplo, dicen que:

“Existe una gran multitud de actividades que se pueden llevar a cabo con este recurso. Aunque se trata de trabajar un cuento, no solamente se puede hacer una lectura sobre él, existen muchas actividades complementarias a este, las cuales pueden hacer referencia al cuento, tratar la temática o incluso introducirlo” (p. 12).

En otras palabras Pérez, Pérez y Sánchez (2013) proponen la evaluación

formativa del cuento con actividades, por mencionar algunas, como:

- **Orales** Se refieren a actividades que fomenten la expresión, el habla, la comprensión oral, la evaluación puede hacerse a través de actividades y técnicas como las exposiciones, debates, conversatorios, etc.
- **Escritas** El cuento a través de las actividades escritas promueve en la escritura o expresión escrita: la caligrafía, la ortografía, la capacidad de resumir y concretar conceptos, etc. Es muy útil para aprender a escribir correctamente, así como conseguir alcanzar una expresión escrita. Las técnicas que se pueden utilizar son las redacciones, borradores de escritos, fichas de lectura, resúmenes, etc. (p.14)

Actividades grupales e Individuales

Se refiere a la práctica de escritura, lectura y otras actividades del uso del cuento como recurso para promover tanto el trabajo cooperativo, como autónomo del aprendizaje; el compañerismo y la autonomía; fomentar la colaboración y el desarrollo de las ideas propias.

Las actividades con un cuento son casi infinitas, conscientes de que los maestros creativos podrán añadir otras muchas. Según Hernández y Morales (2017) las técnicas del cuento son básicas para obtener buenos resultados en la reescritura de cuentos al usar sinónimos.

7.4.6. Cómo se presenta el cuento nicaragüense.

El cuento nicaragüense en el campo educativo se presenta como un elemento de identidad para todos los nicaragüenses, y como elementos importantes dentro de la narrativa nicaragüense donde se desarrollan la imaginación, convirtiéndose en una táctica para la lectura desde la temprana edad, y está a la vez un ejercicio de análisis y reflexión con la historia. De la misma manera, se enseña con el propósito de revelar la idiosincrasia y características del nica si como su lenguaje y costumbres, además, destacar que la narrativa nicaragüense en general tiene una doble raíz: indígena y española y así la vigencia de estas influencias en el lenguaje, la escritura, tradiciones y cultura nicaragüense en general.

Según Arellano (1991) “la literatura nicaragüense se remonta a los cuentos de caminos desarrollados en la época colonial como expresiones populares.

Transmitidos oralmente, engendrados por una mentalidad mágica tanto indígena como española” (p. 1). Referirse al cuento nicaragüense es remontarse a los cuentos populares de camino, y cuentos de aparición de tradición general, transmitidos de generación en generación, donde la temática era de buscar justicia, equidad e igualdad, lo cual se aduce al referente simbólico nacional.

7.5. El uso de sinónimos en la reescritura de cuentos.

La reescritura de un cuento a partir del uso de sinónimos les permite a los niños desarrollar destrezas en la expresión escrita, al reescribir la historia ellos pueden centrarse en sustituir palabras por sinónimos. El problema consiste en la falta de reescritura de cuentos, tal como lo afirma Mejía y Ochoa (2000) citado en Hernández y Morales (2017) “la reescritura significa volver a escribir si es necesario, esta etapa es una oportunidad para reformular la expresión escrita, constatar una opinión a cortar una frase. Se lee para evitar la repetición” (p. 45). La reescritura permite a los estudiantes hacer modificaciones a un texto, siempre y cuando este vaya teniendo coherencia y cohesión, de esta manera se mejora y se fortalece la expresión escrita.

Como anteriormente se expone, el uso de sinónimos permite a los estudiantes modificar y juzgar la redacción del cuento, puesto que su principal objetivo es disminuir las repeticiones de palabras dentro de un mismo texto, por lo tanto se evita la redundancia, dándoles a los niños la libertad de poder decidir qué sinónimos es el indicado para sustituirlo.

8. Diseño metodológico

8.1. Paradigma de la investigación

El paradigma de esta investigación es sociocrítico , ya que esta investigación se desarrolla en un ámbito social, la educación, en la cual surgen varias problemáticas que no se podría explicar, ni mucho menos comprender desde una metodología cuantitativa. La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo, es decir, alejado de nociones científicas, que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está (Martínez, 2013). Dicho de otro modo, a luz de este paradigma se interpreta como el alumno aprende a través de sus propios métodos de conocimiento durante la práctica social.

8.2. Enfoque de la investigación

La presente investigación es de enfoque cualitativo, puesto que explora, identifica y describe los fenómenos del aprendizaje en su profundidad, además recolecta datos no estandarizados y no efectúa mediciones numéricas, sino, los datos son obtenidos a través de puntos de vistas de los participantes, interacción de individuos, grupos y colectividades. Flick (2004) expone que “la investigación cualitativa se orienta para analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). En este tipo de investigación es fundamental que el investigador este inmerso en los contextos locales, puesto que será un participante e individuo más en la investigación, ya que se encargara de observar y explorar el fenómeno educativo en estudio.

Desde el punto de vista de Arroyo (2006) el principal interés del enfoque cualitativo “radica en la descripción de los hechos observados, para interpretarlos y comprenderlos dentro del contexto global en que se producen, con el fin de explicar los fenómenos” (p. 37). En relación con esta definición, esta investigación también es descriptiva, ya que su propósito es integrarse en el

campo educativo y aplicar un nuevo modelo de aprendizaje a través de técnica de observación y analizar casos concretos en su particularidad de tiempo y lugar.

8.3. Tipo de investigación

El tipo de investigación de este trabajo es Investigación Acción. Para Anderson y And (2007) “la investigación acción en el campo de la educación se utiliza principalmente como una forma de desarrollo profesional” (p. 2). Es decir que el propósito de aplicar este tipo de investigación en el campo educativo ayuda a una reflexión personal debido a que el investigador actúa en la práctica de la investigación para crecer personal y profesionalmente y así ayudar a otros a resolver problemas e innovar en el campo educativo.

La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Esto supone que tras una primera etapa de observación, análisis y clasificación de los hechos se intenta llegar a una conclusión para brindar una propuesta de solución al problema planteado.

De acuerdo a su amplitud con respecto al desarrollo del fenómeno es transversal ya que se toma en cuenta un tiempo definido, tal como argumentan Hernández, Fernández y Baptista (2013) el diseño transversal “es donde se recolectan datos en un solo momento, su propósito es describir variables y su incidencia de interrelación en un momento dado” (p. 31). Esta investigación es de diseño transversal puesto que tiene un lapso de tiempo determinado dentro del campo educativo que sigue el hilo de una secuencia didáctica.

8.4. Población y muestra.

8.4.1. Población.

La población según Jany (1994) citado por Bernal (2010) es “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre todo las cuales se desean hacer inferencias” (p. 160). Esta por lo general presenta características comunes, observables por las cuales el investigador observa, asimismo infiere sobre el problema, igualmente busca respuesta analizando el proceso para obtener los datos, y los resultados en estudio por lo cual es de

suma importancia que en toda investigación debe existir una población en otras palabras, la población de este estudio es el Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo, del municipio de Tipitapa, departamento de Managua, en educación secundaria, del turno vespertino, con un total de 173 estudiantes lo que será nuestra población, de los cuales 91 son mujeres y 82 son varones, ubicado en el distrito VIII, frente al parque central de este municipio.

8.4.2. Muestra

Al respecto López (2004) dice que: “la muestra es una proporción de una población específica en el marco de una investigación (...) es una parte representativa de la población o universo” (p. 69). Forman parte de la muestra que se tomó para esta investigación, los estudiantes de séptimo grado del turno vespertino de esta modalidad, en total 19 estudiantes, de los cuales 9 son mujeres y 10 son varones.

| Nº | Código | Edad | Sexo | | Zona | |
|----|--------|------|------|---|-------|--------|
| | | | M | F | Rural | Urbana |
| 1 | AB | 14 | | ✓ | | ✓ |
| 2 | FC | 16 | | ✓ | | ✓ |
| 3 | GA | 14 | | ✓ | | ✓ |
| 4 | JG | 13 | | ✓ | | ✓ |
| 5 | MC | 13 | | ✓ | | ✓ |
| 6 | NG | 14 | | ✓ | | ✓ |
| 7 | SM1 | 12 | | ✓ | ✓ | |
| 8 | SR | 12 | | ✓ | | ✓ |
| 9 | SM2 | 14 | | ✓ | | ✓ |
| 10 | AR | 12 | ✓ | | | ✓ |
| 11 | AG | 13 | ✓ | | | ✓ |
| 12 | AC | 12 | ✓ | | | |
| 13 | JE | 13 | ✓ | | | |
| 14 | JM | 13 | ✓ | | | ✓ |
| 15 | JA | 12 | ✓ | | ✓ | |
| 16 | JV | 13 | ✓ | | | ✓ |
| 17 | KC | 13 | ✓ | | | ✓ |
| 18 | LC | 15 | ✓ | | | ✓ |
| 19 | RV | 13 | ✓ | | | |

Fuente: Datos obtenidos del cuaderno de registros

A dichos estudiantes se les aplicará una serie de ejercicios prácticos escritos donde desarrollaran la reescritura de un cuento esto permite verificar las

dificultades con precisión en el estudiante al poner en práctica el uso de los sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses.

8.5. Sistema de Categoría de Análisis

El sistema categorial que es una técnica de investigación para unificar la teoría del marco teórico con la metodología de la investigación para luego relacionarla con lo obtenido en el estudio aplicado. Según Martínez (2013) citado por Escobar (2016) “un sistema categorial es básico para los estudios cualitativos, porque no existe ninguna realidad objeto de estudio, única” (p. 181). Es decir que ayuda a organizar los puntos a tomar en cuenta según el objeto de estudio cuando estos no pueden ser cuantificables.

Este estudio hace uso del sistema categorial donde su organización responde a un sistema de análisis que favorece a los discentes en la formación de esquemas de categorías que se nombran en este sistema de análisis son principalmente las dificultades que se presentan desde el nivel lingüístico-semántico en relación a los criterios del investigador basados en su propia experiencia determinada por el número de situaciones dadas en el campo de estudio.

La estructura de este sistema categorial que se presenta a continuación se elaboró a partir de los objetivos específicos de dicho estudio en relación a los momentos y su relación con sus dimensiones, categorías, subcategorías y técnicas e instrumentos, con la indispensable participación e interacción permanente de todos los actores del proceso investigativo la cual favorece a la comprensión y explicación de la formación de los esquemas de aprendizaje para la expresión escrita mediante la utilización de sinónimos.

| | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|--|
| | | cuales ocurren en los cuatro subesquemas de aprendizaje | Subesquema de apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las variantes conceptuales) | Son los avances consolidados en la apropiación de los conceptos y teoremas que tienen los estudiantes acerca de los sinónimos y reescritura de cuentos | Usan sinónimos en la reescritura de cuentos para darle una versión diferente. Los estudiantes comprenden la función de la sinonimia en la redacción. | Lista de cotejo de Coevaluación Trabajo de los estudiantes Cuaderno de los estudiantes |
| | | | Subesquema apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de variantes procedimentales) | Son los avances construidos acerca de los sinónimos y su aplicación en la reescritura de cuentos luego del modelo de escrito comparado por el docente. | | |
| | | | Aplicación procedimental | Son los avances reflejados en la aplicación de sinónimos en la reescritura de cuentos | | |

| Objetivos | Dimensión | Definición | Categoría | Definición | Subcategorías | Técnicas/Instrumentos de recopilación de la información |
|---|-----------------------------|---|---|--|---|---|
| Evaluar el desarrollo adquirido por los estudiantes en lo conceptual, procedimental, sociocultural y evaluación en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses. | La utilización de sinónimos | Es el aprendizaje adquirido reflejados en el uso de sinónimos las cuales ocurren en los cuatro subesquemas de aprendizaje | Subesquema evolución conceptual-factual | Son los conocimientos consolidados sobre los conceptos y teorías que tienen los estudiantes acerca de la definición de sinónimos | Dominan varios tipos de sinónimos. | Actividades guiadas sumativa |
| | | | Subesquema de apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las variantes conceptuales) | Es el aprendizaje adquirido en la apropiación de los conceptos y teorías que tienen los estudiantes acerca de los sinónimos | Aplican varios tipos de sinónimos. | Trabajo escrito final. Entrevista. Conversatorio. |
| | | | Subesquema apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción | Son los aprendizajes construidos por la comparación de sus propios procesos de adquisición de | Utilizan la reescritura como medios para una buena expresión escrita. | Videos y grabaciones Cuaderno de los estudiantes |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|------------|
| | | | de variantes procedimentales) | conocimiento acerca de los sinónimos | Dan importancia a la sinonimia como recurso indispensable en la redacción. | |
| | | | Aplicación procedimental (resolución de problemas) | Es el aprendizaje adquirido en el proceso de aplicación de sinónimos | | |
| | La utilización de sinónimos en la reescritura de cuentos | Es el aprendizaje adquirido reflejados en el uso de sinónimos en la reescritura de cuentos las cuales ocurren en los cuatro subesquemas de aprendizaje | Subesquema evolución conceptual-factual | Es el aprendizaje adquirido sobre los conceptos de sinónimos y reescritura | Los sinónimos en la reescritura | de cuentos |
| | | | Subesquema de apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las variantes conceptuales) | Es el aprendizaje adquirido en la apropiación de los conceptos que tienen los estudiantes acerca de los sinónimos al aplicarlos en la reescritura de cuentos | La sinonimia en la redacción | |
| | | | Subesquema apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de variantes procedimentales) | Es el aprendizaje construido durante su procedimiento de apropiación de conocimiento acerca de los sinónimos al aplicarlos en la reescritura de cuentos | La importancia del uso de sinónimos en la reescritura de cuentos | |
| | | | Aplicación procedimental | Son los avances reflejados en la aplicación de sinónimos en la reescritura de cuentos | | |

8.6. Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información.

Para la recopilación de información se seleccionaron aquellas técnicas que permitirán el acercamiento al objeto de estudio para poder descubrir el nivel de conocimiento o su adquisición de esquemas. Las técnicas e instrumentos que se proponen son: la observación directa, prueba diagnóstica, guías de evaluación (autoevaluación, coevaluación), lista de cotejo, el diario de campo, los cuadernos de clase de los estudiantes, videos y grabaciones (guía de análisis de video y transcripciones de grabaciones, donde se demostrará claramente el proceso de construcción de los esquemas de aprendizaje.

8.6.1. La observación directa

La observación directa es una técnica donde el mismo investigador procede a la recopilación de la información sin dirigirse a los sujetos involucrados, en este caso los estudiantes (Martínez, 2011). En esta técnica el investigador quien recopila de modo directo la información investigada sin involucrase mucho en la acción de los estudiantes ya que ellos serán los protagonistas y es la conducta de ellos es la que nos interesa.

Esta técnica se debe auxiliar de los videos y grabaciones que son instrumentos fundamentales en una investigación, puesto que una de sus desventajas es que no se podría llenar una guía de observación en el mismo instante en que se da el aprendizaje en el aula de clases. La información que se recopila mediante esta técnica será esencial para la creación de nuevas estrategias o corregir los errores que se detectan mediante el proceso. Por este motivo esta técnica será la base de la guía de observación que se crea a partir de indicadores fijados previamente, que designan los comportamientos que han de observarse.

8.6.2. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es una técnica de evaluación, de exploración de conocimientos adquiridos, la que ayuda a conocer las capacidades cognitivas del estudiante, en el periodo inicial de clase. En la actualidad se clasifica según su función en diagnóstica, sumativa y formativa, pero de acuerdo a nuestro

trabajo la diagnóstica y la heteroevaluación serán de gran importancia para todo el proceso de aprendizaje por ser aplicada al inicio de la investigación.

La evaluación diagnóstica ayuda a reconocer las capacidades de los estudiantes y comúnmente se aplica al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo un carácter formativo, es decir que va a servir de base para adoptar decisiones para la realización de actividades de apoyo, específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno, o bien dará lugar a modificaciones de la enseñanza en función de los problemas detectados (Leyva, 2010) en otras palabras, un diagnóstico en el proceso educativo permite conocer los puntos de partida la adaptación de los procesos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de cada uno de los discentes. Dicho de otro modo, la evaluación diagnóstica es el punto de partida para la fijación de los nuevos esquemas de aprendizaje, de hecho el modelo de Aprendizaje por Esquemas propone partir del diagnóstico para estructurar, reestructurar y fijar nuevos teoremas y conceptos y procedimientos.

Es decir que va a servir de base para adoptar decisiones relativas a la realización de actividades de apoyo, específicamente orientadas a la superación de problemas que presente el alumno, o bien dará lugar a modificaciones específicas en otros componentes de la enseñanza en función de los problemas detectados.

Esta prueba diagnóstica se aplica al inicio del proyecto para explorar los conocimientos de los estudiantes, sin embargo en esta propuesta no se hace con una “prueba” como comúnmente se le conoce a la prueba diagnóstica (un examen de preguntas y ejercicios) sino que se hace a través de una Guía de Preguntas que a su vez orienta actividades lúdicas que permitan explorar los conocimientos de los estudiante para poder recopilar información de su nivel conceptual y procedimental en la expresión escrita.

8.6.3. Guías de evaluación

A como antes se hace mención, esta investigación utiliza la técnica de la observación, por ende, es necesario diseñar Guías de observación que para las cuales es importante tener en cuenta los siguientes pasos: precisar lo que se va a observar; categorizar lo que se desea observar después de un primer acercamiento al campo de estudio o a los individuos que participan en él, en este caso los estudiantes; ubicar los aspectos que se van a observar en la dimensión que se desea (Martínez, 20011). Para precisar lo que se va a observar la guía debe estar acorde con el problema planteado en la investigación y el objetivo general propuesto.

8.6.3.1. Guía de Autoevaluación

Es una técnica de estudio muy beneficiosa en el proceso de aprendizaje porque es una estrategia que ayuda al alumno a tomar conciencia de su propio conocimiento y progreso de aprendizaje. La autoevaluación es la evaluación que una persona se realiza a si mismo sobre un proceso o resultado personal. La autoevaluación surge como una propuesta innovadora que busca que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje y desarrollo (Fraile, 2009). Con esta técnica a su vez favorece que el estudiante desarrolle valores educativos como la autonomía y a autocrítica. En nuestra investigación se aplicara en el momento de la diagnosis o Evaluación Conceptual-factual para indagar los conocimientos previos de los estudiantes pero que ellos mismos los expresen.

8.6.3.2. Guía de Coevaluación

La coevaluación es también llamada evaluación conjunta y se utiliza para evaluar algunas competencias de los alumnos, mediante los trabajos elaborados en las sesiones de clases y expuestos en ellas (Gessa, 2010). Para que la evaluación de competencias sea evaluada a través de la coevaluación, debe ser una evaluación entre pares, o iguales; es decir, para este trabajo investigativo los estudiantes se evalúan unos otros por lo que deberán tener el mismo nivel de enseñanza durante las sesiones de clases.

8.6.4. Lista de cotejo

La lista de cotejo es una técnica claramente estructurada para registrar o evaluar el desarrollo de aprendizaje el cual se puede percibir la asimilación y formación de nuevos esquemas de aprendizaje en los momentos conceptuales, procedimentales o si se logra o no la apropiación de conceptos. Para Ruiz (2007) la lista de cotejo “corresponde a una lista de aspectos (características, cualidades, secuencia de acciones, etc.) a ser observados en el desempeño o ejecución práctica de algo y sobre las cuales se desea determinar su presencia o ausencia” (p. 35). Este instrumento sirve, además de evaluar la calidad de trabajo, permite hacer observaciones exactas de una destreza, así mismo, el tiempo y procedimiento que toma completar una tarea particular.

La Lisa de cotejo que se aplica en el proyecto consiste en que el docente evalúe a los estudiantes en el momento de las exposiciones en la que se pretende registrar la apropiación teórica y metalingüística de los estudiantes.

8.6.5. Diario de campo

Diario de campo es un cuaderno en el cual se escriben anotaciones de vital importancia dadas en el aula de clases durante el proceso educativo, todas las experiencias vividas, registros cronológicos, etc. El diario de campo permite enriquecer la relación teoría–práctica y nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas para mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas (Martínez, 2007). Este tipo de instrumento recoge información amplia, exacta, con posibilidad de niveles de comparación hecha por el mismo estudiante el cual pretende recopilar los niveles de asimilación durante todo el proceso.

8.6.6. Cuaderno del estudiante

El cuaderno de clase es un documento escrito personal y privado, que no son más que los apuntes de los estudiantes, con una series de registro escritos y simbólicos los cuales nos darán una explicación de los procesos metacognitivos

de los alumnos, momento que registra el conocimiento del aprendizaje significativo. Siguiendo a Salinas (2002) citado por Alfagame y Miralles (2009)

“El cuaderno de clase es un conjunto de realizaciones del alumno que, presentadas por escrito y organizadas en un formato determinado, vienen a ilustrar los progresos del mismo en su aprendizaje. Se trata de representar el esfuerzo del estudiante, aquello que ha aprendido y, sobre todo, lo que es capaz de hacer desde lo que ha aprendido” (p. 11).

El cuaderno de clases representa el progreso del estudiante en el aprendizaje, sobre todo porque demuestra desde la perspectiva del mismo cómo hace ejercicios autodirigidos, cómo piensa, cuestiona, analiza, resume, crea, incluso cómo colabora y trabaja con otros; por lo tanto este instrumento representa un gran valor no solo para el discente, sino también para el docente debido a que puede ser de gran utilidad en el proceso, ya que, es en sí, el producto del aprendizaje.

Este tipo de instrumento es indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende, para este tipo de investigación que tiene que ver con un nuevo modelo de aprendizaje por lo que se pretende recopilar con este instrumento la apropiación que le permite al discente estructurar su propio esquema de aprendizaje.

8.6.7. Videos y grabaciones

Los videos y grabaciones además de servir de evidencia para registrar el proceso de aprendizaje en el campo de estudio de la investigación, ayudan a recopilar la información la que posteriormente se transcribe en las guías de observación y a obtener información necesaria sobre los potenciales y dificultades en los esquemas de aprendizaje. Los videos y grabaciones en las aulas son las técnicas más utilizadas para la recogida y comprobación de los datos, ya que nos proporciona la posibilidad de contraste entre nuestras intuiciones en los análisis realizados a partir de las notas de campo y las obtenidas en los diferentes análisis sobre otro tipo de datos (Munarriz, 1992). En otras palabras estas técnicas permite reforzar el análisis de todos los tipos de datos obtenidos a partir de otros instrumentos, como son: guía de análisis de video y transcripciones de

grabaciones; ya que, permite al docente-investigador registrar imágenes auditivas y visuales, además de conductas en los individuos, que el profesor podría pasar desapercibido.

Es lógico que el docente investigador no podrá recaudar a detalle todas las pautas a evaluar que se presentan en el campo de aplicación, por lo tanto es esencial apoyarse de videos y grabaciones para que quede todo evidenciado y el investigador pueda recoger toda la información necesaria.

9. Metodología de análisis

Para la presente investigación se utiliza la técnica de análisis de estudio de caso, es decir, se analiza un grupo en específico, basado en un enfoque cualitativo que describe los obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes y la resolución de estos a través de estrategias didácticas basadas en los esquemas de aprendizaje. La técnica de estudio de caso corresponde al momento de la descripción o explicación detallada de la serie de pasos que se desarrollaron en el proceso de la aplicación del modelo, así como en la aplicación de técnicas e instrumentos y lo que se obtuvo de ellas.

Esta metodología de análisis, va encaminada a la recopilación de datos para los análisis de información divididas en tres fases, cada una correspondiente a un momento de relacionados con la metodología o estrategia didáctica construida para este estudio y con la aplicación de técnicas e instrumentos que permitan la recopilación de dichos datos.

A continuación se describen las fases correspondientes a los objetivos de investigación en el desarrollo de las diferentes etapas del estudio:

9.1. Primera Fase. Exploración de conocimientos previos

Esta fase está relacionada con el primer objetivo, identificar los problemas de los estudiantes desde el subesquema conceptual factual lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental en relación al uso de sinónimos en la reescritura del cuento nicaragüense., corresponde al primer momento del modelo de aprendizaje, *Evolución conceptual-factual (apropiación de invariantes*

conceptuales) correspondiente a la diagnosis, la cual se desarrolla en la tres primeras sesiones (sesiones 1, 2, 3). La interpretación de datos para la recogida de información de esta primera fase, se hará a través de la triangulación, por medio de la contrastación de las informaciones obtenidas de técnicas e instrumentos aplicados. Por lo tanto, los resultados permitirán explorar los conocimientos previos de los estudiantes.

Como antes se menciona, la primera triangulación tiene que ver con el primer momento o con la diagnosis que se aplicará a los estudiantes para recopilar información de conocimientos teóricos-práctico previos de los estudiantes. Para ello se analizarán los siguientes instrumentos: **Guía de Preguntas** **Guía de Análisis de Video, Trabajo Escrito**, el análisis de estos instrumentos indicaran la información conceptual en contraste con lo procedimental dentro de sus conocimientos previos. Asimismo identificar los problemas que presentan los alumnos en los diferentes subesquemas de acción en lo relacionado al uso de sinónimos en la reescritura del cuento nicaragüense, tal como se plantea en el primer objetivo específico de esta investigación.

9.2. Segunda Fase. Apropriación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental

La segunda fase de análisis se relaciona con el segundo objetivo de esta investigación, demostrar los avances de los estudiantes en el dominio conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental en relación al uso de sinónimos en la reescritura del cuento nicaragüense., corresponde a dos momentos de aprendizaje del modelo, *Apropiación y desarrollo metalingüístico*, el cual consiste en la reestructuración de conceptos y nuevos teoremas reflejados en el lenguaje, además de la reconstrucción de nuevas técnicas procedimentales que favorecen la creación de nuevos esquemas de aprendizaje, este momento se desarrolla en dos sesiones (sesiones 4-5); el otro momento es *Apropiación técnicas-procedimentales*, el cual reside en la atención y detección de modelos y patrones de análisis, además de la reconstrucción de invariantes procedimentales, la cual abarcará otras dos sesiones de aprendizaje (sesiones 6-7).

Para el análisis de los resultados de esta fase se extraerán datos de los instrumentos aplicados en cada sesión, esto permitirá comparar los cambios en los esquemas de aprendizaje en su proceso evolutivo del conocimiento. El momento de Apropriación y desarrollo metalingüístico abarca las sesiones 4 y 5; en la cuarta sesión los estudiantes se enfrentan a la teoría para su posterior apropiación. Por lo tanto, de esta sesión se analizará la Guía de Autoevaluación la cual permite que los discentes autocalifiquen su acercamiento previo a la teoría, por ende, se hace una comparación entre las definiciones previas con las definiciones presentadas en el material teórico, luego, de la sesión 5 se analizará la lista de cotejo, la cual permite calificar la apropiación teórica una vez interiorizado en el lenguaje. De forma puntual, en este momento, se analizarán las capacidades que van adquiriendo los estudiantes para la reestructuración de conceptos y procedimientos luego de entregarles el material teórico.

De la misma forma se analizará el momento de Apropriación técnicas-procedimentales, en el cual se desarrolla dos sesiones, en la sesión 6 se aplica la técnica del modelado, sin embargo, el énfasis del análisis está en la sesión 7, de la cual se analiza la Guía de coevaluación llenada por los mismo estudiantes, con el objetivo de hacer una comparación del procedimiento para la reescritura de cuentos aplicado en el diagnóstico y el explicado por el docente en el modelado, por lo tanto, esto ayudará al estudio de los conocimientos adquiridos luego de la apropiación teórica, lingüística, técnica y procedimental. De igual manera esta fase se relaciona con el segundo objetivo específico, cuyo fin es demostrar los avances en el dominio de cada subesquema de acción y evaluación de los estudiantes.

9.3. Tercera Fase. Aplicación del conocimiento

El análisis de esta última fase, desarrollada en la última sesión de clases (sesión 8) correspondiente al momento *Aplicación procedimental (resolución de problemas)* la cual está relacionada al tercer objetivo de investigación, evaluar el desarrollo adquirido por los estudiantes desde el subesquemas conceptual-factual, lingüístico, sociocultural y técnico-procedimental en relación al uso de sinónimos en la reescritura de cuentos nicaragüenses, se hace mediante la comparación, contrastación y triangulación de los datos recopilados en la

aplicación del trabajo final, donde demostrarán sus capacidades de apropiación de nuevos conceptos y procedimientos.

- El primer punto que corresponde a la parte conceptual, para ello se hace un contraste con la Primera Fase, la proyecta la diagnosis hecha a los estudiantes en la cual se exploraron los conocimientos adquiridos en su formación anterior.

- El segundo punto de la triangulación corresponde a la Aplicación procedimentales (resolución de problemas), de la cual se analizara el Trabajo Escrito número 2, comparando su nivel de aprendizaje adquirido con el del inicio del proyecto, es decir el TE1, (conocimientos técnicos procedimentales) esto ayudará a concluir la comparación de datos del aprendizaje procedimental, ya que, demostrarán sus capacidades de apropiación de nuevos procedimientos para la resolución de problemas en los trabajos escritos y orales.

- El tercer punto de la triangulación son los aportes del grupo focal mediante la Entrevista aplicada al final del proyecto. De la misma forma que las fases anteriores tienen coherencia con los objetivos específicos, esta fase se relaciona con el tercero, cuyo fin es para evaluar el desarrollo adquirido por los discentes, en los cuatro subesquemas de acción, aplicados durante la estrategia de la secuencia didáctica, a través de cada técnica e instrumentos debidamente seleccionado para este trabajo.

10. Estrategia didáctica

Tema: **Uso de sinonimia en la reescritura de cuentos nicaragüenses con estudiantes de octavo grado**

Macro habilidad: Expresión escrita

Secuencia Didáctica basada en el Modelo de aprendizaje por Esquemas

| Objetivos | Contenidos | Momentos de aprendizaje | Sesión | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|--|--|---|
| | | | 1 | Materiales | 2 | Materiales | 3 | Materiales |
| <p>Explorar conceptos previos sobre sinónimos, reescritura y cuento a través de un cuestionario individual y grupal.</p> <p>Debatir sobre las definiciones presentadas en grupos</p> <p>Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de un trabajo escrito.</p> | <p>Evaluación diagnóstica de los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos - Reescritura - cuento | <p>Evolución conceptual-factual (apropiación de invariantes conceptuales)</p> | <p>Exploración Individual.</p> <p>En una Prueba diagnóstica expresan sus conocimientos previos sobre los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos • Reescritura • Cuentos | <p>Actividades guiadas.</p> <p>Guía de preguntas</p> | <p>Exploración colectiva.</p> <p>A través de la dinámica “Estrella de picos” se forman equipos de 5 estudiantes y escribe sus conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos • Reescritura • Cuentos <p>-Escribe en papelógrafo los cinco conceptos de Sinónimos, reescritura y Cuentos y los pega en la pizarra (uno por equipo).</p> <p>-Se discute la definición más acertada de Sinónimos, reescritura y Cuentos o se toman ideas de cada una para consensuar o construir una sola definición para cada término.</p> | <p>Actividades guiadas.</p> <p>Cuadernos</p> <p>Papelógrafos</p> <p>Pizarra</p> <p>Marcadores</p> <p>Grabadora de video.</p> | <p>Leen el cuento “Pesadilla con serpiente” de Guillermo Fernández Ampié</p> <p>De forma individual escribe y comenta oralmente preguntas de comprensión lectora.</p> <p>De forma individual reescribe el cuento “Pesadilla con serpiente” de Guillermo Fernández Ampié reemplazando las palabras subrayadas por sinónimos y redactando un final diferente.</p> <p>Entregan el cuento reescrito.</p> <p>Dialogan sobre qué les pareció la actividad de reescribir un cuento.</p> | <p>Guía de observación</p> <p>Cuento</p> <p>Cuadernos</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Cuento reescrito.</p> |
| <p>Valorar los conocimientos recopilados en la prueba diagnóstica como punto de partida, con sentido de compromiso y responsabilidad en las actividades realizadas en el aula de clase.</p> | | <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Técnica • Instrumento | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Diagnóstica inicial • Técnica: Exploración de conocimientos • Instrumento: Guía de preguntas. | | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Diagnóstica • Técnica: Trabajo escrito, exposición • Instrumento: Guía de observación de video. | | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Diagnóstica • Técnica: Trabajo Escrito • Instrumento: Cuaderno de los estudiantes. | |

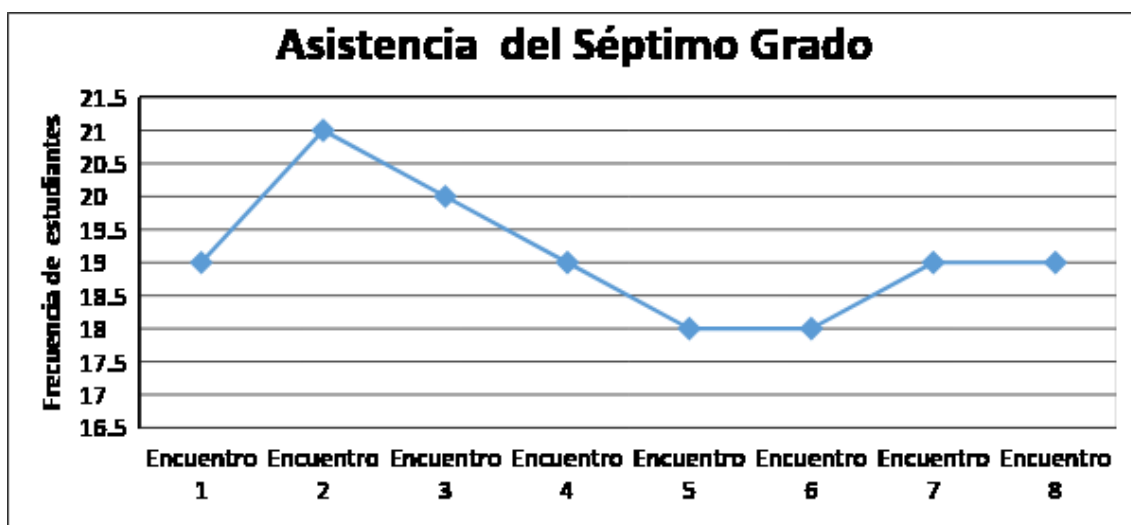
| Objetivos | Contenidos | Momentos de aprendizaje | Sesiones | | | |
|---|--|--|---|---|---|-------------------------------|
| | | | 4 | Materiales | 5 | Materiales |
| <p>Analizar las definiciones teóricas de sinónimos, reescritura y del cuento.</p> <p>Comparar las definiciones redactadas con las teorías e identificar las acertadas.</p> <p>Asumir con responsabilidad sus aprendizajes al exponer sus puntos de vista.</p> | <p>Radiografía del cuento</p> <p>Sinónimos</p> | <p>Apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las invariantes conceptuales)</p> | <p>-Lea y analizan en equipo de 5 el material teórico de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los Sinónimos • La Reescritura • El Cuento <p>-Compara las definiciones que redactaron en la primera sesión con el material teórico en una Guía de Autoevaluación.</p> <p>-Relaciona las definiciones acertadas y las perfecciona.</p> <p>-Comparta de manera oral con sus compañeros los conceptos no acertados.</p> <p>Dialogan sobre las apreciaciones de las actividades.</p> <p>-Se prepara para exposición con los siguientes temas (un tema asignado por equipo):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos • Reescritura • Procedimiento para la reescritura. • Reescritura usando sinónimos. • El cuento | <p>Presentación de material teórico.</p> <p>Folletos</p> <p>Láminas</p> | <p>-Demuestra sus aprendizajes.</p> <p>-Expone sus aprendizajes acerca de los temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinónimos • Reescritura • Procedimientos para la reescritura. • Reescritura usando Sinónimos. • El cuento <p>- Elabora conclusiones acerca de las exposiciones y señalamientos de los estudiantes.</p> | <p>Papelón</p> <p>Láminas</p> |
| <p>Constatar el nivel de conocimiento alcanzados por los estudiantes en relación a los conceptos sobre los sinónimos, reescritura y el cuento en sus trabajos.</p> | | <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Técnica • Instrumento | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Formativa • Técnica: Actividades guiadas. • Instrumento: Material teórico, Guía de Autoevaluación | | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Formativa • Técnica: Exposición, video • Instrumento: Lista de cotejo | |

| Objetivos | Contenidos | Momentos de aprendizaje | Sesión | | | |
|--|---|---|--|--|--|-----------------------------|
| | | | 6 | Materiales | 7 | Materiales |
| <p>Aplicar los nuevos conocimientos en un trabajo modelo con sus compañeros.</p> <p>Identificar el procedimiento que emplea el docente para la reescritura de cuento mediante la utilización de sinónimos.</p> <p>Evaluar de forma crítica, respetuosa y responsable el trabajo de los compañeros.</p> | <p>El cuento. Sinónimos.</p> <p>Modelado de la reescritura de cuentos utilizando sinónimos.</p> | <p>Apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales)</p> | <p>El docente realiza el modelado.</p> <p>El docente lee el cuento “El barco negro” contado a Pablo Antonio Cuadra.</p> <p>Identifica las partes del cuento.</p> <p>Les muestra el video “Cambiando frases con sinónimos”</p> <p>Identifica el procedimiento para la reescritura de cuentos utilizado por el docente.</p> <p>Identifica que palabras fueron reemplazadas en más ocasiones (si los Verbos, sustantivos o adjetivos).</p> <p>Identifica cuantas palabras estaban repetidas y fueron reemplazadas por sinónimos.</p> <p>Se sustrae la importancia de la utilización de sinónimos.</p> | <p>Textos Pizarra Cuento Video Cuadernos</p> | <p>Luego del modelado realizado por el docente los estudiantes hacen una coevaluación de sus aprendizajes previos correspondientes a la 3ra sesión.</p> <p>Hacen una coevaluación de su cuento reescrito en la tercera sesión “Pesadilla con serpiente” de Guillermo Fernández Ampíe e identifica lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumple con la teoría - Aplicó el procedimiento adecuado? - El procedimiento que utilizó era el adecuado, qué tan alejado estaba con el procedimiento que dice la teoría. - Utilicé los sinónimos adecuados? - Respetó los límites de la reescritura? | <p>Actividades guiadas.</p> |
| <p>Colaborar en la construcción del trabajo para exponerlo por escrito, participando de manera eficiente en las actividades desarrolladas en clase.</p> | | <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Técnica • Instrumento | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Formativa • Técnica: Modelado, video de la sesión • Instrumento: Actividades guiadas | | <p>Forma: Formativa Técnica: Guía de coevaluación Instrumento: Cuaderno de los estudiantes.</p> | |

| Objetivos | Contenidos | Momentos de aprendizaje | Sesión | |
|--|------------------------|---|---|---|
| | | | 8 | Materiales |
| <p>Aplicar las teorías y procedimientos en un trabajo escrito.</p> <p>Reescribir un cuento tomando en cuenta las teorías y procedimientos adquiridos.</p> <p>Reflexionar sobre la importancia del uso de la sinonimia en la redacción de cuentos y demás textos.</p> | El cuento Sinónimos | Aplicación procedimentales (resolución de problemas) | <p>Lee el cuento “La mariposa y la luciérnaga” de Gaudy Lorena Arauz Zapata y lo leen detalladamente.</p> <p>Subraya 10 verbos.</p> <p>Reescribe el cuento dándole una mejor versión a la vez que sustituye los sinónimos de los diez verbos que subrayó.</p> | <p>Actividades guiadas escritas.</p> <p>Base de orientación.</p> <p>Conversatorio “vivencia maravillosa”.</p> |
| Evaluar de forma integral el procedimiento aplicado a la resolución de problemas, con dominio y coevaluación. | | Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Forma • Técnica • Instrumento | <ul style="list-style-type: none"> • Forma: Sumativa • Técnica: Trabajo escrito, grabación • Instrumento: Entrevista conversatorio | |

11. Procesamiento y análisis de los resultados

El análisis que a continuación se presenta se realiza tomando en cuenta las informaciones obtenidas de los instrumentos aplicados en 8 sesiones de clase que duró la aplicación del proyecto basado en el Modelo de aprendizaje por esquemas en estudiantes del colegio católico Pbro. Uriel Reyes Osejo del municipio de Tipitapa, departamento de Managua. El proyecto estaba dirigido a estudiantes de séptimo grado, durante el segundo semestre del año escolar 2019, el grupo estaba compuesto al inicio por 21 estudiantes, pero debido a inasistencia constante de dos estudiantes, solo se analizan 19. Los ocho encuentros fueron del lunes 16 de octubre al 6 de noviembre del 2019 y con una frecuencia de trabajo de tres días a la semana, dos de ellos con una duración de 80 minutos los días lunes y viernes; y los miércoles con una duración de 40 minutos.



Gráfica N° 1: Datos obtenidos del cuaderno de asistencia diaria.

Para este análisis también se utilizarán códigos que corresponden a los estudiantes, materiales didácticos aplicados y a instrumentos para la recogida de información. A continuación, se presentan en una tabla dichas codificaciones, con algunas posibles combinaciones que se utilizaran en todo el análisis:

| Código | Nombre de la unidad codificada | Combinación de códigos |
|---|--|--|
| AB, FC, GA, JG, MC, NG, SM1, SM2, SR, AS, AG, | Código correspondiente a las iniciales del estudiante investigado. | Ej.: JEPD (JE –código del estudiante- en su prueba diagnóstica). |

| | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|
| AC, JE, JM, JA, JV, KC, LC, RV | | |
| XX | Discente indeterminado. | Este código pertenece a un discente dentro de un discurso oral del cual no se pudo determinar su código. |
| PD | Prueba Diagnóstica | Ej. JVPD (JV -código del estudiante- en su prueba diagnóstica) |
| P# | Pregunta número | Ej. ABPDP1 (AB -código del estudiante- en la prueba diagnóstica, pregunta número uno) |
| G# | Grupo número | Ej. G1, G2, G3 y G4 (Grupo número uno, grupo número dos, grupo número tres y grupo número cuatro) |
| E# | Exposición numero | Ej. E1, E2, E3, E1Sn (Exposición numero uno sobre sinónimos) |
| EDC | Evaluación Diagnóstica Consensuada. | |
| Sn | Sinónimo | |
| R | Reescritura | |
| Ct | Cuento | |
| Df | Definición | Ej.: G1DfS (Grupo número uno, de la definición de sinónimo) |
| C | Consenso | Ej.: DfCS (Definición consensuada de sinónimo), DfCR (Definición consensuada de reescritura), DfCCt (Definición consensuada de cuento). |
| GAV1 | Guía de Análisis de Video | |
| Gce | Guía de Coevaluación | |
| GA | Guía de Autoevaluación | |
| DC1 | Eufemia Isabel Flores López | |
| DC2 | María José Sánchez Díaz | |
| EE | Enunciado Esquemático | EEa: Enunciado Esquemático argumentativo EEd: Enunciado Esquemático descriptivo EEe: Enunciado esquemático explicativo EEn: Enunciado Esquemático narrativo |
| TE1 | Primer Trabajo Escrito | Ejm: ASTE1 (AS -código del estudiante- en el primer trabajo escrito) |

| | | |
|------------|-------------------------|---|
| TE2 | Segundo Trabajo Escrito | Ejm: ASTE2 (AS –código del estudiante- en el segundo Trabajo Escrito) |
| | | |

11.1. Primera Fase: Exploración de conocimientos previos

El análisis de la primera fase correspondiente al primer momento Evolución conceptual-factual (apropiación de invariantes conceptuales) el cual se desarrolló en tres sesiones, se realiza a través de una triangulación de la cual se hace un contraste considerando el cruce de la información obtenida de la Guía de preguntas (PD) aplicada a los discentes al inicio de la investigación, con el Trabajo Escrito (TE1), con el propósito de saber los conocimientos previos que tienen los estudiantes y sus creencias teóricas acerca de sinónimos, reescritura y cuento, además de cómo movilizan esos conceptos y los organizan en el acto mediante la activación de inferencias que le permiten movilizar los teoremas en acción en un Trabajo Escrito (TE1), esto quiere decir que es necesario saber no solo lo que saben, sino como lo ponen en práctica.

Para completar la triangulación, además de lo antes mencionado, se toman en cuenta algunos datos de los siguientes instrumentos: la Guía de Autoevaluación (GAE) que los mismo estudiantes llenaron como un discurso escrito para analizar el nivel de creencias que tienen ellos acerca de su propio conocimiento y los datos aportados por la Guía de análisis del video(GAV1) que permite el sondeo de campo que da pautas necesarias para completar al análisis en el momento de la exploración, toda esta información proveniente de la evaluación diagnóstica, sirve de base al estudio, sobre todo, para determinar el nivel de los subesquemas. De esta manera, se contempla el estado del gran esquema que es la reescritura de cuentos. Por eso, se analiza el aprendizaje sobre sinónimos, reescritura y cuento que los estudiantes tenían al iniciar este estudio.

11.1.1. Análisis de la Primera sesión

Guía de preguntas (PD) para explorar los esquemas de aprendizaje previos desde el punto de vista conceptual sobre sinónimos, reescritura y cuento (1ra sesión).

La primera sesión se llevó a efecto el día lunes 16 de octubre del 2019 con una asistencia de 19 estudiantes. En un inicio el docente presentó el proyecto a los estudiantes y les destacó la importancia que tiene esta investigación no solo para el docente-investigador, sino como un proceso de mejora de aprendizaje para todos los discentes.

Luego de la presentación del proyecto, se les entregó a los estudiantes la Prueba diagnóstica (PD) a través de un cuestionario de preguntas abiertas, la cual procedieron de forma escrita e individual a contestarla, dicha guía, contenía 7 preguntas los estudiantes tenían que responder básicamente las definiciones de sinónimos, reescritura y cuento; con el fin de obtener la información teórica y determinar el tipo de creencia que tenían los estudiantes sobre su propio conocimiento, desde el punto de vista teórico, adquirido en su formación anterior y detectar fallos en ellos, por lo tanto, se identifican el estado de sus esquemas conceptuales, así como su acomodación en los esquemas de acción.

El análisis de las respuestas se clasifica de la siguiente manera: *respuestas erradas* las cuales se refieren a respuestas que presentan dificultades debido al alejamiento con la definición base propuesta. La segunda clasificación son las *respuestas intermedias*, estas indican que de alguna manera, se acercan a la teoría, sin embargo, presentan teoremas en acto equivocados. La tercera clasificación llamada *respuestas buenas*, está referida a las repuestas que tuvieron mayor acercamiento a la teoría. Cabe destacar que hubo estudiantes quienes no respondieron, por lo que no se pudo constatar el nivel de conocimiento.

En cuanto a la definición de sinónimos en la pregunta N°1 de la PD (PDP1) se obtuvo un bajo dominio en referencia a su definición, en la siguiente gráfica presenta esa situación, además se considera la variable sexo:

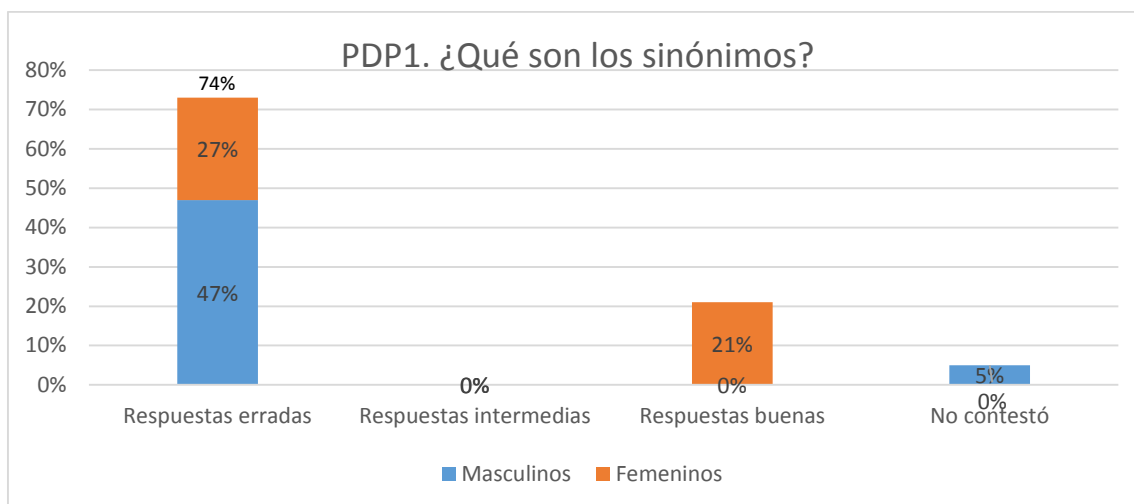


Gráfico: N°2. Respuestas obtenidas de la primera pregunta de la prueba diagnóstica.

Para este análisis se tomó en cuenta la definición de sinónimos del diccionario de la RAE “adj. Ling. Dicho de una palabra o de una expresión que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como empezar y comenzar” (2018) la cual se hace referencia al tipo de sinonimia conceptual; de la PDP1 se obtuvo que el 74% de los estudiantes respondieron erróneamente, de ese porcentaje, unos escribieron definiciones totalmente alejadas de la definición teórica y otros sus respuestas fueron erróneas debido a la transferencia incorrecta de otra situación de aprendizaje, asimismo, no se obtuvo respuestas intermedias. Por otro lado, un 21%, se acercó de alguna manera a la definición básica de sinónimos, por lo tanto, son respuestas buenas. Por consiguiente, hay un 5% que no contestó la PDP1.

El 74%, que equivale a 14 estudiantes; es decir, la mayoría, dieron respuestas erradas, 6 de ellos expresaron *que son palabras que se encuentran en una oración, un párrafo, cuento etc.* Sin embargo, al comparar esa respuesta se observa que en nada acertó a la definición de sinónimos, esto hace indicar que su subesquema conceptual no contiene estos teoremas.

JMPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

A= son tipos de palabras utilizadas en cuentos.

ASDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

m= son tipos de palabras que salen en cuento o en otras partes.

SRPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

A= Son nombres o los que a los humanos nos parecen.

GAPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

2= son palabras que se usan

RVPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

A= Son los tipos de palabras utilizadas en cuentos, lecturas y oraciones.

JVPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

2= Es aquella persona que acompaña a la oración

Estas definiciones demuestran que el teorema en acción sobre la definición de sinónimos es deficiente, ya que presenta limitaciones en la comprensión léxica conceptual para trasladarlo a lo procedimental, esto de alguna manera, certifica que el estudiante no pueda movilizar estos conceptos en el acto.

Dentro de las mismas *respuestas erróneas*, se obtuvo que los 9 estudiantes restantes fallaron por errores de interferencia, debido a una desacertada asociación con otros conceptos, ya que estos ocurren al cometer errores por intentar utilizar conocimientos previos errados en el nuevo aprendizaje. (Escobar, 2017).

Se analiza los trabajos con código JGPDP1 y JAPDP1 con relación a la PDP1, en la que expresaron:

JGPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Re: Son palabras que se escriben igual
pero significan diferentes cosas

JAPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Son palabras que se escriben igual
para significado diferentes cosas

En las respuestas de ambos estudiantes se puede detectar en el subesquema conceptual-factual, errores conceptuales por asociación errada. Se observa que sus teoremas en actos se contradicen, el primer error está en el concepto “se escriben igual”, esta no es la adecuada para la definición de sinónimos. Realmente, lo expresado corresponde a la definición de las palabras homógrafas que según la RAE “adj. Ling son palabras que se escribe y se pronuncia exactamente igual pero tiene distinto significado” (2018). Además en el segundo teorema “significan diferentes cosas” que al analizar los conceptos “significan” y “diferentes” se analiza que estos estudiantes hacen referencia a las palabras antónimas. Por lo que se infiere que los estudiantes JGPDP1 y JAPDP1 tienen, además de una errónea asociación de conceptos, una confusión de conceptos.

En el caso de los otros dos estudiantes ABPDP1 y SM2PDP1 que en su PDP1 respondieron lo siguiente:

ABPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Re: son palabras que se escuchan igual
pero tienen distintos significados.

SM2PDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Son palabras que suenan iguales

Ambos estudiantes también tuvieron problemas de asociación de conceptos, sin embargo, estos conceptualizaron sinónimos con la definición de las palabras homófonas al escribir los conceptos “*escuchan*” y “*suenan*” lo que les dan a las palabras la capacidad auditiva de escucharse igual, cualidad de las palabras homófonas. Las respuestas de estos cuatro estudiantes contenían teoremas en acto equivocados, por lo que se deduce que esta categoría no fue bien asimilada por los esquemas conceptuales-factuales.

Dentro de estos mismos *conceptos errados* da la casualidad que 4 estudiantes (ACPD1, KCPDP1, AGPDP1, LCPDP1) sus respuestas fueron similares entre sí.

ACPD1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Son palabras que se relacionan

"Son palabras que se relacionan"

KCPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Son palabras que se relacionan entre si

AGPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Son palabras que se relacionan entre si

LCPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?
 R: Son palabras que se relacionan
 en si mismo.

En el caso de estos estudiantes, las respuestas fueron ambiguas, pero se podría deducir que desde su inconsciente tenían alguna noción de lo que sería la definición de sinónimos al expresar que “*son palabras que se relacionan*”, sin embargo, esto no prueba un dominio concreto de la definición; estas repuestas pueden estar conectadas con alguna regla de acción asimilada de manera incompleta. Se puede inferir que estos estudiantes previamente estudiaron estos conceptos, sin embargo, no fueron bien fijados en el subesquema conceptual-factual, por lo que se concluye que en su formación anterior no hubo equilibrio entre la asimilación, la acomodación y la equilibración de esta categoría como esquemas de aprendizaje.

Por último, el restante de estudiantes que equivales al 21%, todas de sexo femenino (Cód.: NGPDP1, FCPDP1, SM1PDP1, MCPDP1), se acercaron de alguna manera a la definición básica de sinónimos, por lo tanto, se clasificaron entre las respuestas buenas, porque sus definiciones se acercan a la definición teórica de sinónimos:

Estudiante NGPDP1:

1. ¿Qué son los sinónimos?
 R: Son palabras que tienen el mismo significado ✓

Estudiante SM1PDP1:

1. ¿Qué son los sinónimos?
 R: Son palabras que tienen el mismo significado

Estudiante FCPDP1:

1. ¿Qué son los sinónimos?

R: Los sinónimos son las palabras que tienen el mismo significado igual.

Estudiante MCPDP1:

1 ¿Qué son los sinónimos?

son palabras que tienen el mismo significado o iguales

Estos estudiantes agregaron un teorema en acto genérico sobre la definición de sinónimos “*son palabras que tienen el mismo significado*”, que en relación a la definición de RAE tienen un conocimiento básico, sin embargo, es una definición tradicional que es aceptada debido al nivel de madurez y a la realidad a la que pertenecen, por otra parte, a medida que sus conocimientos vayan desarrollándose, es importante que se extiendan a un conocimiento más profundo y científico, ya que los sinónimos pueden ser similitud (total y parcial) y no solamente de total igualdad.

En las respuestas de los estudiantes FCPDP1 y MCPDP1, además del concepto “*mismo*” agregan el concepto “*igual*” para remarcar que los sinónimos son palabras que significan totalmente lo mismo, que curiosamente, a su vez son sinónimos; no obstante, eso no significaba que su dominio sea completo, sin embargo, se concluye que tienen un dominio bueno de conocimiento. Se pudo concluir, que los cuatro estudiantes utilizaron el concepto “*mismo*”, el cual es un adjetivo que le da la cualidad a algo de ser idéntico con respecto a otro, por lo que partiendo desde este término, los estudiantes definieron sinónimos como palabras que tienen el mismo significado, que desde el subesquema lingüístico (nivel semántico) indicó que poseen más información conceptual.

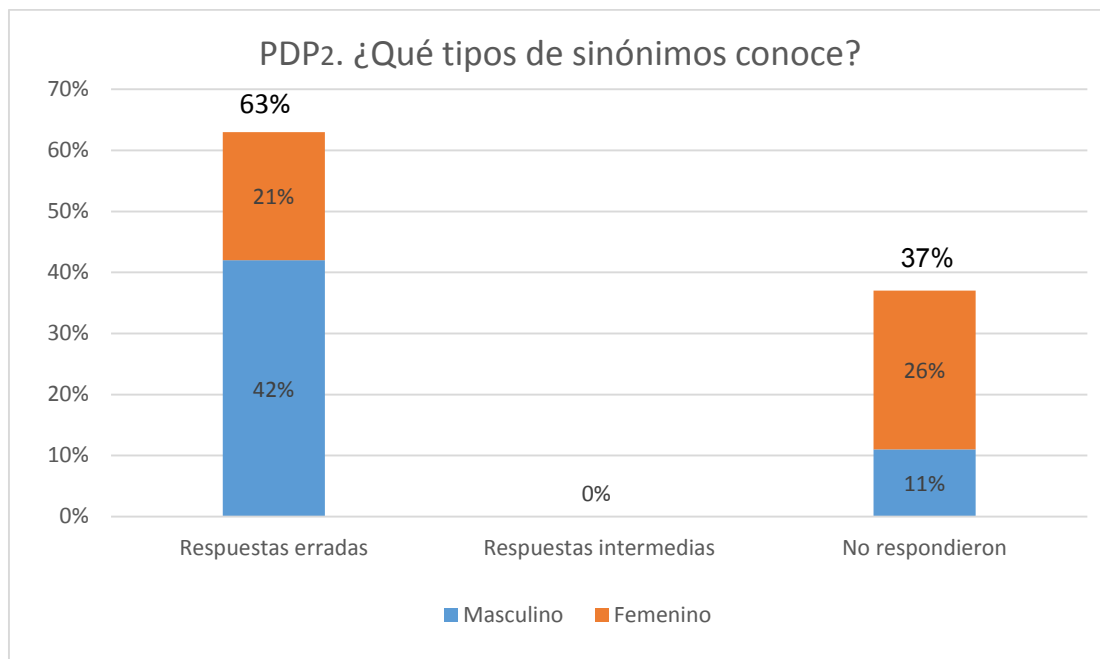


Gráfico: N°3. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP2

Como se pudo observar en el gráfico N°3, el 37% equivale a 7 estudiantes (JGPDP2, MCPDP2, NGPDP2, SM2PDP2, ABPDP2, JMPDP2, ASPDP2), de los cuales 2 son masculinos y 5 femeninos, estos optaron por no responder la PDP2, por lo que no se pudo constatar el nivel de este saber. Por otra parte, 12 estudiantes que constituyen el 63% escribieron respuestas erradas, pero de esas respuestas se pueden analizar dos tipos de errores: conceptuales y por interferencia.

A continuación, se presenta, de las respuestas erradas, las que mostraron errores conceptuales:

RVPDP2

2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce?

1. Los sinónimos decentados.

GAPDP2

2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce?

2. Sustantivo y adjetivo

SRPDP2

2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce?

maria linda
Anaceli Jeseña

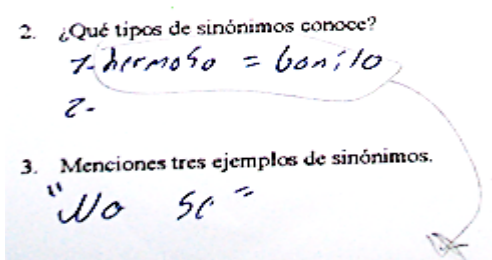
| | | |
|---|---|---|
| JVPDP2 | JAPDP2 | SM1PDP2 |
| 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? 7. hermoso = bonito | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? R=1 sustantivo y negativo | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? R= en nombre. en cosas |
| FCPDP2 | ACPDP2 | JMPDP2 |
| 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? R= los tipos de sinónimos | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? R= es cocido, bandera, pajarito, árbol de la vida | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? R= dos palabras sinónimas |

Estos teoremas, indican que dichos estudiantes no fueron capaces de discernir lo que se les estaba pidiendo, por lo tanto, escribieron lo que según ellos era la definición. Por lo que se puede notar la ausencia de conceptos relacionados a los tipos de sinonimia.

Por otra parte, se evidencian 3 estudiantes que respondieron *sinónimos* y *antónimos* que también es una respuesta errada, lo que demuestra que los estudiantes no tienen noción de los tipos de sinonimia, debido a esto utilizan términos incorrectos indicando que en sus esquemas conceptuales no contienen esta información.

| | | |
|--|---|---|
| KCPDP2 | LCPDP2 | AGPDP2 |
| 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? sinónimos antonimos | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? e. las que se parecen. sinónimo y antónimo | 2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? sinónimos y Antónimo |

De la PDP2 se obtuvo que ningún estudiante conoce ningún tipo de sinónimos; no obstante, cabe señalar que dentro de los estudiantes que respondieron erróneamente, está la respuesta del estudiante JVPDP2:



En su respuesta se puede observar que el estudiante se vale de un ejemplo para referirse a un tipo de sinonimia, en este caso sinonimia conceptual, esto indica que este estudiante tiene noción de algún tipo de sinonimia, pero no logra concretar sus ideas indicando fallas en la construcción de su definición. Esto se adelanta a la siguiente pregunta de la PD.

La PDP3, consistía en pedir a los estudiantes que escribieran tres ejemplos de sinónimos, de esa manera analizar cómo muestran su asimilación conceptual en el subesquema lingüístico.

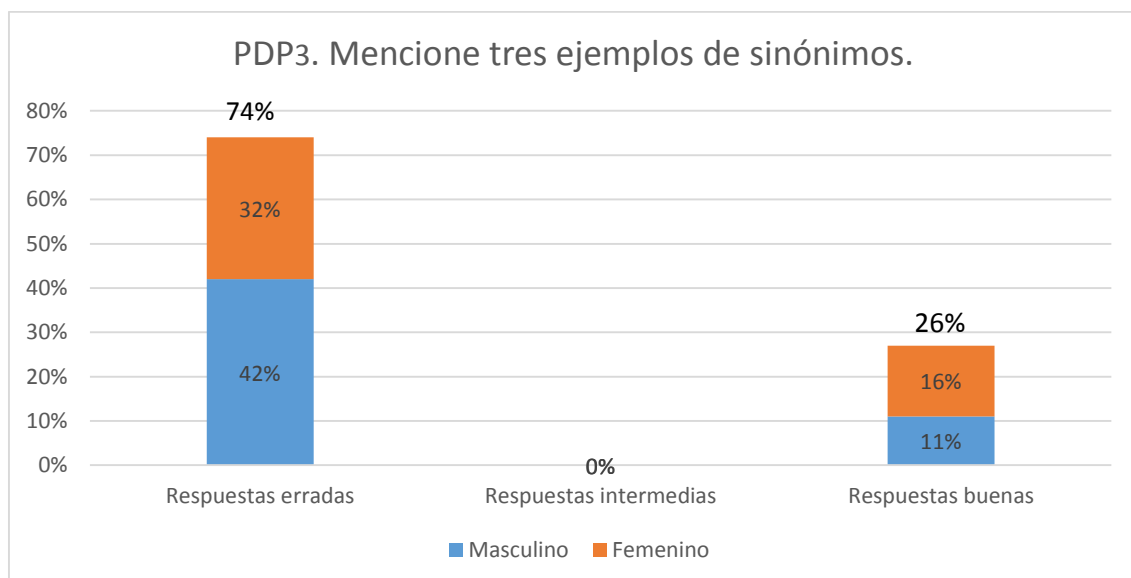


Gráfico: N°4. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP3

Se puede observar en la gráfica N°4 que solo el 26% equivalente a 5 estudiantes lograron dar ejemplos de sinónimos, por lo que se clasifican en *respuestas buenas*, en cambio el 74% equivalente a 14 alumnos no pudieron dar ejemplos. Por lo tanto, se clasificaron como *respuestas erradas*, pero entre estas, se agrupan los que no respondieron, los que reconocieron que *no saben* y los que

revelaron conceptos errados. El estudiante ABPDP3 definió sinónimos desde el concepto de palabras homófonas, por lo tanto, lo ejemplificó desde su concepto de palabras homófonas:

ABPDP1:

1. ¿Qué son los sinónimos?
 R=son palabras que se escuchan igual pero tienen distintas significados.

ABPDP3:

3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.
 Hola - Ola

Por lo tanto, se puede afirmar que el estudiante ABPDP3 desde el esquema conceptual-factual registraba conceptos desacertados, de esa manera se desprende su asimilación conceptual en el subesquema lingüístico, debido a eso escribió ejemplos errados, por consiguiente, la asimilación de conceptos no es la adecuada. El 74% escribieron conceptos errados, lo que indica que los estudiantes no tienen dominio del concepto de sinónimos, por lo que al pedirles que ejemplifiquen, se guiarán por su conocimiento conceptual en sus respuestas, esto demuestra que en las invariantes operatorias no contienen ni conceptos, ni teoremas en actos que puedan resolver esta situación de aprendizaje.

ACPDP3

3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.
 Simbólico Patrio
 Miedo reales
 Sibilis

JMPDP3

3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.
 Sinónimo
 Anónimo

| | |
|--|---|
| <p>ASDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>Antesmo Antesmo</p> | <p>SM2PDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>Flores - Flores</p> |
| <p>SRPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>yihua niute Francelo Josuar</p> | <p>GAPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>1. Ota - Si - no Puroto</p> |
| <p>ABPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>Hola - Ota</p> | <p>FCPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>Linda Lindísima Hermoso Hermosote Bello Precioso</p> |
| <p>SM1PDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>1- nombre 2- cosas 3- animales</p> | <p>RVPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>1) detección 2) fabellón 3) camión.</p> |
| <p>LCPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>R= NO SC-</p> | <p>GAPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>1. Ota - Si - no Puroto</p> |
| <p>JVPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>"No SC"</p> | <p>KCPDP3</p> |

3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.

NO SE

El hecho que los estudiantes no pudieron responder la PDP3, se debe a que la carencia de conocimientos en los esquemas conceptuales influye en gran manera en los subesquemas subesquema lingüístico y en técnico-procedimentales, puesto que la información en el subesquema conceptual-factual es la que garantiza el procedimiento al movilizarla a los demás subesquemas de acción. Sin embargo, se puede notar que algunos estudiantes respondieron de forma equivocada en la PDP1, por lo tanto, así responderán en la PDP3.

Ejemplo, las respuestas del estudiante JG:

JGPDP1

1. ¿Qué son los sinónimos?

Res. Son palabras que se escriben igual pero significan diferentes cosas.

JGPDP3

3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.

1- Alto - grande
2- Pequeño - chiquito
3- Gordo - grueso

Se puede notar por las respuestas que el subesquema que predomina es el técnico-procedimental reflejado en el subesquema lingüístico, porque los registra al ejemplificarlos. No obstante, es notable que no hay una equilibración de los esquemas, ya que en el subesquema conceptual hay ausencia de teoremas, lo que no garantiza que haya información en el subesquema conceptual, por lo tanto, se encuentra desconectada la teoría con lo procedimental.

Entre las respuestas que se analizan como *acertadas*, puesto que, tuvieron menor dificultad, se obtuvo que el 26% que equivale a 5 estudiantes, quienes pudieron ejemplificar los sinónimos. Esto se debe, a que tienen mejor dominio en su nivel conceptual acerca del conocimiento de la definición de sinónimos, como se observa en la siguiente evidencia:

| | |
|---|---|
| <p>MCPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>alto bonito pequeño hermoso Blanco</p> | <p>AGPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>grande - gigante Bonito - Lindo pequeño - Enano</p> |
| <p>JAPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos</p> <p>1- alto - Gran 2 - pequeño - chiquito 3- Gordo - Roto</p> | <p>JGPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>1- Alto - grande 2- Pequeño - chiquito 3- Gordo - rudo</p> |
| <p>NGPDP3</p> <p>3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.</p> <p>bonito - hermoso gordo - obeso alto - grande</p> | |

Seguidamente se les preguntó a los estudiantes en la PDP4 qué entendían por reescritura, de la cual se obtuvo lo siguiente:

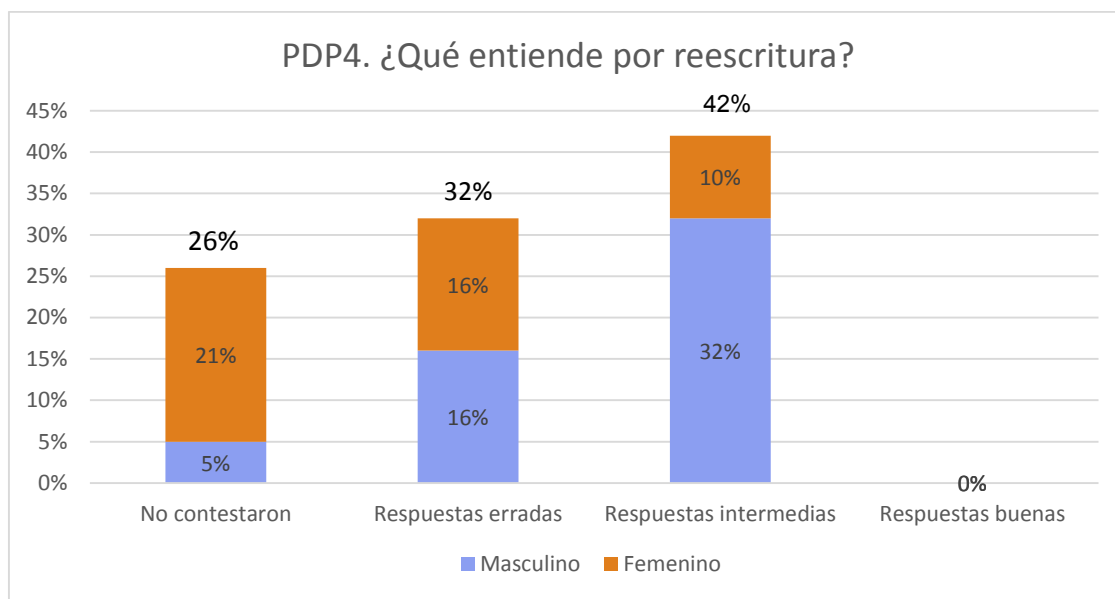


Gráfico: N°5. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP4.

En lo que respecta a la PDP4, el 26% no pudo responder esta situación de aprendizaje, esto corresponde a 5 estudiantes NGPD4, ABPDP4, SM1PDP4, JEPDP4, SM2PD4; lo que indica que sus esquemas no contienen esta información. El 32% que equivale a 6 estudiantes dieron respuestas erradas y el 42% dieron respuestas intermedias.

FCPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Es como una escritura

MCPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

es cuando escribimos una carta por la mita

GAPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

una palabra que se en una cosa que solo así

ASPDP4

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Cuando escribimos

JMPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Yo entiendo que es como un tipo de escribir

KCPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Yo entiendo que es por ejemplo si me quieren pedir una escritura

Pese a que estas respuestas están erradas, se pueden encontrar en ellas categorías gramaticales que contienen conceptos. En JMPDP4, mencionó el verbo “*escribir*” lo que indica que relacionó el concepto *reescribir* con la acción de escribir, mas no pudo definirlo. Por su parte MCPDP4 y ASPDP4 podemos notar el verbo en modo subjuntivo “*escribamos*” que hace referencia a un modo de probabilidad, no obstante, indica que el estudiante se apropia de los conceptos con los que intenta definir reescritura.

El 42% de los estudiantes en la DPP4, coincidieron que reescritura es *volver a escribir algo*, es decir fueron guiados desde la lógica del uso del lenguaje en la realidad, en este caso el uso de la palabra “*re-escribir*” tomando en cuenta el prefijo *re-* que, según el Diccionario de la Lengua Española, significa “*repetición o que denota intensificación*”, que a la luz de este prefijo expresaron que reescribir es remarcar la escritura, por tanto, volver a escribir. Esto se debe a todo un sistema de creencias asociados semánticamente con la definición de reescritura, a partir del orden asociado a las palabras y a la información contextual.

ACPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Re-escribir algo mal escrito

LCPDP4.

4. ¿Qué entiende por reescritura?

Re-escribir de nuevo algo.

| | |
|--|--|
| SRPDP4. | RVPDP4. |
| <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>R= volver a escribir algo que se equivocó.</p> <p>5. ¿Para qué sirve la reescritura?</p> | <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>R= Entiendo que reescritura es reescribir la palabra mal elaborada.</p> |
| JVPDP4. | AGPDP4. |
| <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>R= Que puedo reescribir otra vez la palabras si ningún problema.</p> | <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>R= Que es volver a escribir algo una escritura o texto</p> <p>5. ¿Para qué sirve la reescritura?</p> |
| JAPDP4. | JGPDP4. |
| <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>una palabra que se vuelve a escribir</p> | <p>4. ¿Qué entiende por reescritura?</p> <p>R= una palabra que se vuelve a escribir</p> |

No obstante, de estos 8, los estudiantes ACDPP4, JVDPP4 y RVDPP4, en sus respuestas volvieron a escribir el término “reescribir” lo que demuestra que no lo pudieron definir, ya que solo hicieron una transcripción de la palabra ya mencionada en la pregunta.

Por otro lado, se observa en las respuestas de los estudiantes JGDPP4, AGDPP4 y JADPP4, la presencia del concepto “volver” en el teorema “volver a escribir”, que como antes se mencionaba, es debido a la presencia de prefijo re- que induce a una repetición, por lo tanto, definen la reescritura como “volver a escribir”, similar es el caso del estudiante JVDPP4, que emplea el teorema “otra vez”. En fin, se puede analizar, que aunque se observan algunos teoremas equivocados como el uso de términos ambiguos como “algo” y “cosa”, poseen un conocimiento intermedio, producto de elementos claves por asociación de conceptos con el prefijo re-.

De los 8 que de alguna manera acertaron en sus respuestas, 4 agregaron que reescritura es *volver a escribir algo que salió mal o se equivocó*, adelantándose a la PDP5 que pedía a los estudiantes escribir cuál es la utilidad de la reescritura de la que se obtuvo que el estudiante SRPDP5 escribiera:

SRPDP5:

5. ¿Para qué sirve la reescritura?

R- para las equivocaciones corregir el error.

Y en el caso de AGPDP5:

5. ¿Para qué sirve la reescritura?

para mejorar la ortografía

En estos casos se puede notar que los estudiantes de alguna manera poseen teoremas en acto producto de las nociones claves que perciben de la situación asociados con la definición de reescritura que ellos mismos escribieron “*para qué o por qué volver a escribir*” como un sistema de creencias que genera los procesos para la construcción de la información semánticas a partir del orden asociado a las palabras ya la información contextual, en este caso, reescritura.

En la misma prueba diagnóstica se les preguntó acerca de sus conocimientos conceptuales de la definición de cuentos (PDP6) hubo varias coincidencias en las repuestas entre los estudiantes como se presenta en la siguiente gráfica N° 6:

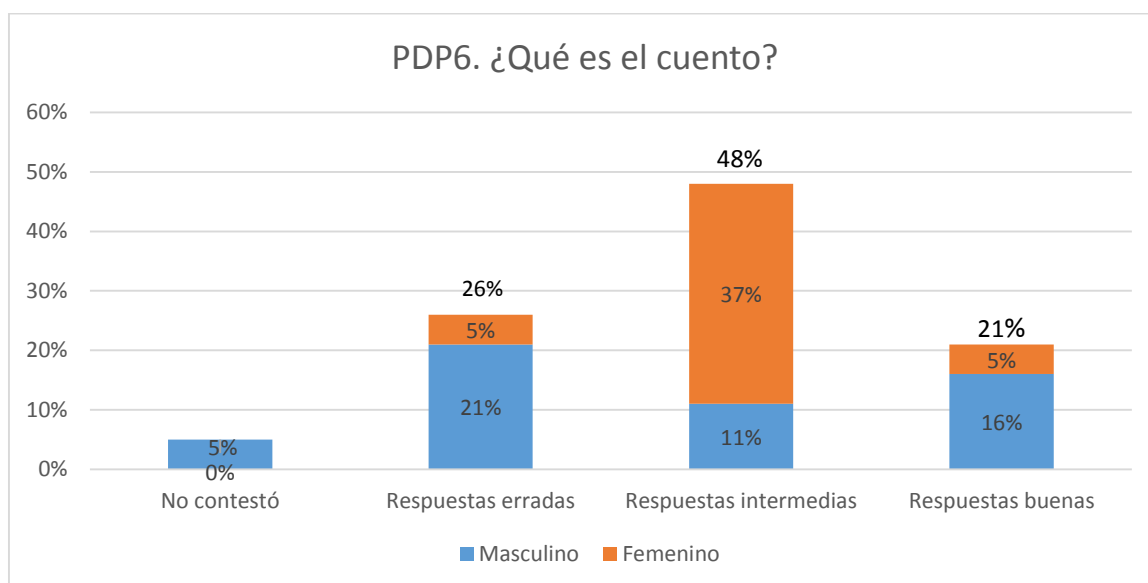


Gráfico: N°6. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP6.

Tomando en cuenta la pregunta *¿Qué es el cuento?* La cual hace referencia RAE que *“El cuento es un relato más bien breve de carácter ficcional o basado en una historia real, del que participan una cantidad relativamente pequeña de personajes y que tiene una trama o argumento central”* (2018). Por consiguiente, de los datos se obtuvo que 1 estudiante no contestó y el 26% de estudiantes, es decir 5 discentes, escribieron definiciones erradas de la definición de cuento, por lo que fluctúan en sus respuestas; por ello, se clasifican entre las respuestas erróneas. Por lo tanto, se infiere que cuando el esquema conceptual-factual registra conceptos desacertados se movilizan de forma desacertada en los subesquemas técnico-procedimental y en el subesquema lingüístico; ya que, en estos esquemas es donde se desprende su asimilación conceptual, por lo que el nivel de aprendizaje por esquemas es nulo.

Como ejemplo, el estudiante SM2PDP6 escribió:

SM2PDP6:

6. ¿Qué es el cuento?

IR-ES Cuando pasan cosas como de ferros son como anecdotas

Se observa que el estudiante SM2PDP6 utilizó en dos ocasiones la palabra “como” para denotar una idea de igualdad o comparación con otros términos, sin embargo, es evidente que el estudiante no logra concretar ideas, esto hace indicar la ausencia de estos teoremas en acto en sus esquemas conceptuales, de la misma forma sucede con los siguientes discentes: ACPDP6, KCPDP6, JMPDP6 Y LCPDP6

ACPDP6

6. ¿Qué es el cuento?

Es un símbolo que debemos respetar
yes el símbolo patrio

KCPDP6

6. ¿Qué es el cuento?

el cuento es como ~~por~~ ejemplo
ablar de una historia

JMPDP6

6. ¿Qué es el cuento?

*Me es un párrafo que
tiene metáfora.*

LCPDP6

6. ¿Qué es el cuento?

*Es una cosa que
habla de una historia*

El estudiante ACPDP6 usó en dos ocasiones la palabra "símbolo" dentro de una oración afirmativa, al referirse al concepto de cuentos, no se alude para nada sobre el cuento. Así mismo, el estudiante JMPDP6 describe que es un párrafo con metáfora al referirse a dicho concepto, es claro que no precisa ideas, esto hace indicar la ausencia de teoremas en acto referentes a la definición de cuento en sus esquemas conceptuales.

Igualmente los estudiantes KCPDP6 y LCPDP6 utilizaron las mismas palabras al referirse al concepto de cuento esto indica que la definición es de forma totalmente errada. En primer lugar, el alumno KCPDP6 dijo que "*es como ejemplo de hablar de una historia*"; igual que el discente LCPDP6 al referirse que el cuento es "*cosa que habla de una historia*", en dichas respuestas se evidencia que no logran concretar ideas.

Por consiguiente, se deduce que los conceptos en acción carecen totalmente de contenidos relacionados a la pregunta establecida en la PDP6, es decir, utilizan palabras que no se relacionan con el concepto de cuentos, esto demuestra que las invariantes operatorias no contienen ni conceptos, ni teoremas en actos que puedan resolver esta situación de aprendizaje.

El 48% de las respuestas de la PDP6, que equivale a 9 estudiantes dieron una definición intermedia del cuento reduciéndolo a "*una narración breve*", algunos agregándoles más conceptos:

JVPDP6

NGPDP6

| | |
|---|--|
| <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>R= Es una narración breve ✓ que se realiza en párrafo</p> | <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>R= Es una narración breve.</p> |
| SM1PDP6 | JGPDP6 |
| <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>R= Una narración breve</p> | <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>R= Es una relación narración breve, creada por varios autores</p> |
| FCPDP6 | SRPDP6 |
| <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>El cuento es algo <u>narrativo</u> de tres párrafos</p> | <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>R= Es una narración escrita por un autor para entretener a las personas.</p> |
| MCPDP6 | GAPDP6 |
| <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>es algo narrativo de tres párrafo o más</p> | <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>el cuento es una narración</p> |
| ASDPDP6 | |
| <p>6. ¿Qué es el cuento?</p> <p>Es una <u>narración</u> formada por líneas o párrafos</p> | |

Hay que destacar que los alumnos JVPDP6, NGPDP6, SM1PDP6, JGPDP6, FCPDP6, SRPDP6, MCPDP6, GA PDP6 y ASPDP6 tenían en común en la PDP6 respuestas en donde afirmaron a través de un enunciado simple, que el cuento “es una narración breve”, determinando así su estructura. Iniciaron con el verbo “es” en presente, seguido de un adverbio de cantidad (una), más un sustantivo (narración) con su adjetivo calificativo (breve) formando el teorema “es una narración breve”, por cual se deduce que en el esquema conceptual – factual tienen conceptos que se asemejan a la definición, pero no bien asimilados, puesto que falta mejor organización de las ideas con respecto apropiación y desarrollo metalingüístico, por eso es una definición intermedia, ya que, presentan pequeñas incoherencias o errores en sus conocimientos previos, con respecto a la definición de cuento.

Por ejemplo, el estudiante MCPDP6 agregó dentro de su definición “de tres párrafo” encontrando un error por el uso del adverbio “tres” que determina cantidad limitando la estructura de cuento, de la misma manera el discente FCPDP6 añadió también “de líneas párrafos o más” contradiciéndose en sus propias ideas, puesto que, utilizó los sustantivos *líneas* y *párrafos* para limitar su estructura y después empleó el adverbio de cantidad *más*, ampliando su estructura, por ende presentó una contradicción de idea, lo que hace que su definición tenga errores conceptuales.

El hablar de género y cuento no es lo mismo, por lo que se deduce a conceptos errados, aunque poseen un conocimiento intermedio, producto de elementos claves por asociación de conceptos.

Entre las respuestas buenas de la misma P6 de la prueba diagnóstica, se obtuvo que solo 4 estudiantes que representan el 21%, se acercaron a la definición de cuento:

AGPDP6:

6. ¿Qué es el cuento?
Es un pequeño texto ficticio o ficción

7. ¿Conoce algunos cuentos nicaraguenses?

ABPDP6:

6. ¿Qué es el cuento?
Es una lectura en la cual cobran vida personajes de fantasía.

RVPDP6:

6. ¿Qué es el cuento?
Es una historia para niños pequeños que es de fantasía.

JAPDP6

6. ¿Qué es el cuento?

un cuento es una narración breve creada
por varios autores basada en hechos
reales

Estos cuatro estudiantes, además de expresar que el cuento es *un texto corto* agregaron que es de carácter *ficticio*, por lo que se podría inferir que tienen un conocimiento más amplio de la definición de cuento. Es decir, que poseían un conocimiento más amplio, por ende, más información en su subesquema conceptual-factual lo que le permite resolver diferentes situaciones de aprendizaje de forma más objetiva.

Se puede deducir que cuando el esquema conceptual-factual registra conceptos desacertados se movilizan de forma desacertada en los subesquemas técnico-procedimental y en el subesquema lingüístico; ya que, en estos esquemas es donde se desprende su asimilación conceptual. En lo referente al cuento se pudo observar que gran porcentaje de estudiantes no dominaban ideas concretas para definir cuentos por lo que en la PDP7 cuando se les preguntó si conocían algún cuento nicaragüense, se observó la misma tendencia, puesto que mencionaron títulos de mitos y leyendas, por ejemplo, los siguientes estudiantes:

JGPDP7:

7. ¿Conoce algunos cuentos nicaragüenses?

R= Si

- 1- El padre sin cabeza
- 2- La carreta Nahuatl
- 3- La mocuana.

SRPDP7:

7. ¿Conoce algunos cuentos nicaragüenses?

R= si, La Maraca, la carreta nahuatl
el cadejo, etc.

LMPDP7:

7. ¿Conoce algunos cuentos nicaragüenses?

1- De cara la chuncha druja

AGPDP7

7. ¿Conoce algunos cuentos nicaragüenses?

Símbon
1- En padre sin cabeza
2- Los duendes y
3- Enano Cabegón.

Es muy notable por las respuestas, que si en el esquema conceptual-factual hay ausencia de estos teoremas o en otros casos registran conceptos desacertados, al movilizar estos conceptos en la acción (conceptos en acto) se reproducen con las mismas fallas en el subesquema técnico-procedimental y lingüístico. Desde el esquema socio-cultural se puede inferir que estas fallas producto de un microesquema de creencias que asocian el cuento con otros géneros narrativos, sin tomar en cuenta sus particularidades.

En la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes se constató que los discentes presentaban una variedad de fallas en los subesquemas conceptual-factual (asociación de conceptos, ambigüedad en las respuestas, desaciertos, respuestas contestadas a medias) los datos aportados de esta PD, nos indican el nivel de asimilación de las invariantes operatorias que poseen los estudiantes.

Esta PD se procesó de forma escrita e individual para analizar el estado de los esquemas de aprendizaje de cada estudiante sobre los sinónimos, reescritura y cuento, no obstante, el cerebro también funciona con la información social y cultural que se encuentra almacenada tanto en el cerebro individual como colectivo, por lo que se necesitó también, explorar estos conocimientos previos conceptuales pero de manera colectiva en el aula de clases en un segundo encuentro.

11.1.1.1. Observaciones después del análisis de la PD en la primera sesión de clase.

Con la aplicación de la Prueba Diagnóstica, a la luz de los subesquemas de acción, se observó lo siguiente:

- a) Los tipos de errores de aprendizaje principales encontrados en el subesquema conceptual-factual, en cuanto a la definición de sinónimos fueron por una confusión de conceptos, esto se debe a la interferencia de otros campos conceptuales con otros tipos de palabras. Con respecto a la definición de reescritura, la mayoría de las repuestas fueron respondidas por asociación semántica de la misma palabra “reescritura” fueron guiados desde la lógica del uso del lenguaje en la realidad, en este caso el uso de la palabra “re-escribir” tomando en cuenta el prefijo re-, esto no indica que sea negativo, puesto que los discentes activan todos sus esquemas para reestructurar la información almacenada en su sistema cerebral. Con respecto a la definición de cuento también se encontraron fallas conceptuales, puesto que no establecían ideas concretas para definir cuento y quienes tuvieron respuestas intermedias o buenas lo hicieron por elementos claves, mas no poseían un evidente conocimiento técnico.
- b) Desde el subesquema de acción lingüístico, en este discurso escrito se pudo analizar que el conocimiento de los estudiantes es intermedia, puesto que toda la construcción lingüística donde se reflejaron los esquemas de aprendizaje (palabras, frases, oración, enunciado, etc.) eran breves y expuestos desde su propia experiencia cotidiana y no desde la teoría, además de la morfología del lenguaje es la información, abordada en el subesquema conceptual-factual.
- c) A partir del subesquema de acción sociocultural, que tiene que ver con todo un microsistema ideológico, las cuales, son fallas producidas por sus propias creencias, es decir, tiene que ver con la información ligada a su formación anterior.
- d) Con respecto al subesquema de acción técnico-procedimental, se detectaron fallas, puesto que este subesquema acoge todos los

subesquemas de acción como un sistema combinatorio fundamental para el aprendizaje. Las fallas fueron detectadas desde que los estudiantes no lograron dar tipos de sinónimos o ejemplificarlos; o en el caso de cuentos, no pudieron dar ejemplos, en su lugar escribieron títulos de leyendas u otros géneros literarios, esto se debe a que demostraron fallas desde el subesquema conceptual-factual puesto que la parte teórica es la que garantiza el procedimiento.

11.1.2. Análisis de la segunda sesión

- **Análisis de los sub esquemas conceptuales-factuales, lingüísticos, socioculturales y técnico procedimentales obtenidos en la evaluación diagnóstica colectiva (segunda sesión).**

Es necesario considerar el aprendizaje como parte de la actividad humana que además se alimenta de su actividad social para sus procesos formativos y desarrollo de sus capacidades. Por lo tanto, además de la prueba diagnóstica individual escrita, se propuso un diagnóstico colectivo con el objetivo de analizar cómo los teoremas en acto se formalizan en el lenguaje, por medio del discurso, en enunciados esquemáticos.

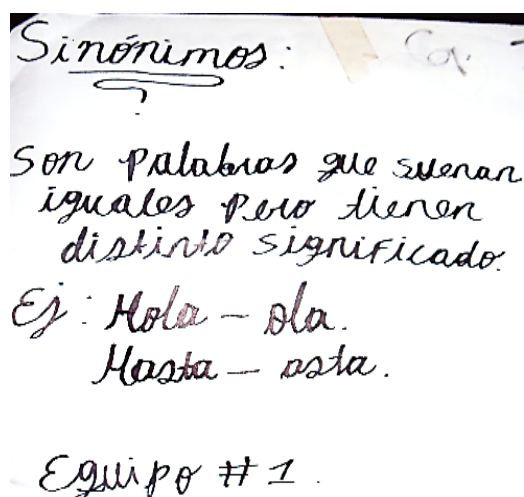
La segunda sesión de la estrategia didáctica se llevó a cabo el día lunes 21 de octubre del 2019, con una duración de 80 minutos. Para este análisis se tomará en cuenta los paleógrafos en los que los grupos de trabajo escribieron las definiciones, equivalente al discurso escrito, además de la Guía de análisis de video (GAV1) como instrumento de recopilación de información de esta sesión de clases; de esta manera se obtendrá información de cómo todos los esquemas funcionan juntos en enunciados esquemáticos, a través del discurso, para estructurar esquemas de aprendizajes; por lo tanto, se analiza toda construcción lingüística donde se refleje la acción de los esquemas; por lo tanto, en el desarrollo de este análisis aparecerán fragmentos extraídos del video a través de la GAV1.

El trabajo en equipo hace que por medio de la comunicación, los estudiantes se refuercen mutuamente, puesto que, el ser humano se desarrolla dentro de la sociedad por medio de la interacción, seleccionando y codificando información de los diversos contextos para llevarlos a la consolidación de conceptos a través de la experiencia. Por lo tanto, en esta sesión se desarrolló los esquemas lingüísticos y socioculturales en situaciones que motivan tanto el aprendizaje individual, como colectivo.

Se organizó a los estudiantes en 4 grupos (G1, G2, G3, G4) a cada grupo se les facilitó materiales de trabajo (papelógrafos, marcadores, taye, libretas). Y se les plantearon tres situaciones: la primera situación fue **Definición de sinónimos**, la segunda **Definición de rescritura** y la tercera **Definición de cuento**, dichas definiciones las escribirían de manera grupal para después llevarla a consenso con los demás equipos. Se obtuvo las siguientes respuestas:

a) Primera situación: Definición de Sinónimos.

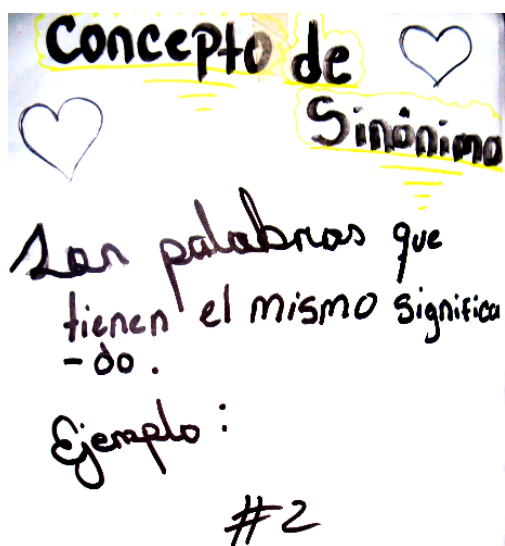
El G1DfS escribió:



En la definición elaborada por el grupo G1DfS se pueden notar dos errores conceptuales; el primero es que conceptualizaron sinónimos, de alguna manera, con la definición de las palabras homófonas, al escribir el concepto "suenan" lo que les dan a las palabras la capacidad fonética de escucharse igual; por consiguiente, utiliza el conector adversativo "pero", lo que apunta a una contradicción de ideas, escribiendo un segundo teorema "*distinto significado*" que analizando los conceptos "*distinto*" y "*significado*" podemos deducir que el G1DfS hace referencia a los antónimos. Esto indica que en el esquema conceptual factual tiene problemas de asociación de conceptos debido a que contenían teoremas en acto equivocados.

La ejemplificación es una situación viable para analizar el dominio de las invariantes operatorias conceptuales y su movilización hacia la aplicación, por ende, se puede estudiar desde el esquema técnico-procedimental -que es cuando los docentes movilizan los conceptos a procedimientos- que los ejemplos aportados son erróneos en relación a la definición de sinónimos, no así, para su propia definición, puesto que el ejemplo “*hola-ola, hasta-asta*” que G1DfS escribió, responde a su teorema en acto “*palabras que suenan iguales*” (indicando a las palabras homófonas, por su sonido al ser pronunciadas) producto de su propia creencia, por lo se puede analizar como una falla producida por un microesquema de creencias desde el subesquemas de acción sociocultural, activado en el subesquema conceptual y registrado en el procedimiento.

El G2DfS escribió:



El grupo G2DfS escribió una breve definición en la que se puede decir que tienen un dominio intermedio de conocimiento, en la respuesta se expresó el concepto “mismo” el cual es un adjetivo que le da la condición a algo de ser idéntico en relación a otro, por lo que partiendo desde este término, G2DfS definió sinónimos como palabras que tienen el mismo sentido.

El G3DrS escribió:

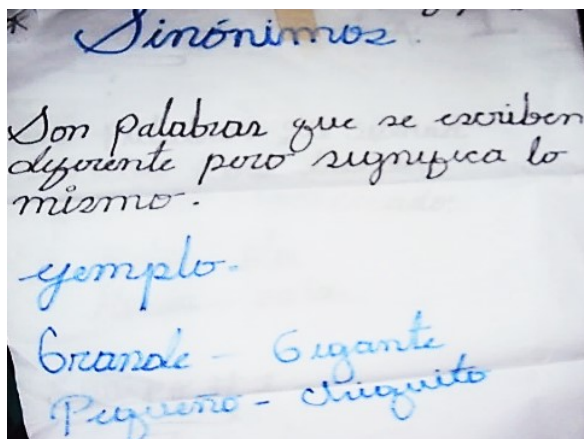
SINÓNIMO
 Concepto: Son palabras que se escriben diferentes pero tienen igual significado.

Ejemplo:

Grande - Alto
 pequeño - bajo
 blanco - claro
 Gordo - obeso.

En la definición del grupo G3DrS se alude a un nivel de conocimiento básico en cuanto a la definición de sinónimos, el teorema en el esquema conceptual-factual fue bien definido por este grupo, asimismo se observó en sus ejemplos el dominio de dichos conceptos, porque se estableció coherencia entre concepto y ejemplos, lo que se deduce que ellos trasladaron sus conocimientos desde el esquema conceptual al esquema técnico procedimental y a la vez al subesquema lingüístico a través de este discurso escrito. Este procesamiento da validez al modelo el cual indica que los subesquemas funcionan juntos y que ninguno es independiente de otro, sino, todo lo contrario, estos funcionan como un sistema combinatorio que traslada la información desde lo abordado en el subesquema conceptual-factual a los demás subesquemas de aprendizaje.

El G4DrS escribió:



Por último, en la definición del cuarto grupo G4DfS se observa un nivel de conocimiento básico, en cuanto a definición de sinónimos, por lo que se puede decir que el esquema conceptual- factual contiene esta información. Al igual que el equipo anterior, se aprecia en sus ejemplos el dominio de dichos conceptos, ya que trasladaron sus conocimientos desde el esquema conceptual-factual al esquema técnico procedimental y a la vez al subesquema lingüístico, ya que son parte de su realidad y no funcionan solos.

Estos cuatro conceptos correspondientes a cada grupo, se llevaron a exposición y posteriormente a consenso entre los estudiantes para estructurar una sola definición de sinónimos. Se tomó en cuenta la información de la GAV1 para analizar enunciados esquemáticos producidos por la activación de los subesquema conceptual-factual, los cuales manifiestan cómo estos conceptos se reflejaron en el discurso oral, y como defienden sus creencias, esto asociado con el subesquema socio-cultural, permitiendo a la vez un análisis desde el subesquema lingüístico, ya que, esta situación permite estudiar cómo los conceptos en acto se formalizan en el lenguaje. En otras palabras, esta actividad permitió activar en los estudiantes inferencias que favorecieron a la movilización de los subesquemas conceptuales-factuales, socioculturales y lingüísticos.

Las definiciones expuestas son enunciados esquemáticos explicativos, aunque se observaron en ellas conceptos errados, sin embargo, los expusieron según sus tipos de creencias. Por consiguiente, el docente prosiguió a interactuar con los estudiantes:

Dc1: *“¿Cuál creen ustedes que sea realmente el concepto?”*

JV: *“el primero”*

Dc2: *“¿Cuántos opinan que el grupo número uno?”*

SM2: *“todos tienen lo mismo”*

JE: *“el tercero y el cuarto”*

AC: *“el primero y el segundo están buenos”*

JE: *“no, están malos”*

JM: *“el segundo digamos, y ya”*

SM2: *“pero ¿cómo la profesora Cándida nos dijo eso?”*

Desde el esquema sociocultural se pudo observar que los estudiantes defendieron sus conceptos, según sus creencias, calificándolos como *“buenos”* o *“malos”* de acuerdo a su propio criterio. El discente SM2 expuso: *“pero ¿cómo la profesora Cándida nos dijo eso?”* a través de esta pregunta, de alguna manera, retórica, el estudiante calificó su respuesta como *“buena”* porque de esa manera la aprendió en su formación anterior lo que representa un error por interferencia, el cual ocurre cuando el estudiante utiliza sus conocimientos previos erróneos basados en la experiencia.

De igual manera, durante el consenso, mediante los aspectos observados en el discurso de los estudiantes también hubo asociación de conceptos erróneos, el G1DfS opinó que los sinónimos son palabras que *“suenan iguales”* y el estudiante SM2 expresó mediante un enunciado explicativo: *“vino y vino; vino de venir y vino que se toma”* el cual se valió de un ejemplo para dar una idea de la definición de sinónimos, activando de alguna manera el esquema técnico-procedimental; sin embargo, se puede deducir que a nivel del subesquema conceptual-factual, no tenía clara la definición de sinónimos. De la misma manera, el estudiante AB leyó el ejemplo de G1DfS: *“ejemplo: hola de saludar, ola de mar, hasta de... mañana y asta...de...helicóptero”* en este enunciado esquemático explicativo se puede notar la ausencia de esta definición en el esquema conceptual factual, puesto que, el ejemplo no corresponde a la definición de sinónimos.

Los estudiantes no lograban concretar sus ideas, por lo que las docentes intervinieron utilizando los mismos microesquemas conceptuales y técnico-procedimentales expresados por los discentes en sus discursos, que auxiliado

con el esquema construido (pistas conceptuales) por las docentes, llegaron a la conclusión de la definición de sinónimos.

Dc1: *“¿vos me estás diciendo que eso es un sinónimo, vino del verbo venir, y vino de tomar?”*

AG: *¡No! Son parónimas.*

Con esta interferencia confronta su microsistema ideológico, es decir, un sistema de creencias que les hace pensar que sus ideas son las correctas, se pudo notar como los estudiantes van aportando más ideas, pese a que siguen siendo erróneas, su conocimiento va evolucionando. Las docentes siguieron interfiriendo en los estudiantes para activar sus esquemas de acción, como a continuación se observa:

Dc1: *¿Cuáles son los antónimos?*

AG: *“son los que se escriben diferente”*

SM2: *“lo contrario”*

AC: *“alto-pequeño, blanco-negro”*

Dc2: *“escuchen, los antónimos se contradicen, entonces los sinónimos que son?”*

SM2: *“los que significan lo mismo”*

La estrategia de Dc1 y Dc2 activó los subesquemas conceptuales-factuales de los discentes, quienes respondieron con los conceptos en acto más acertados. Debido a que los errores encontrados fueron por errada asociación de conceptos, las Dc1 y Dc2 utilizaron la asociación de conceptos de los tipos de palabras, para afrontar sus conocimientos previos, esta confrontación hizo que los estudiantes concluyeran que los sinónimos son las palabras que significan lo mismo, contrario a los antónimos.

Dc1: *“vamos a consensuar. Escriban. Son palabras...”*

RV: *“que significan lo mismo”*

Dc2: *“que se escriben diferente, decíamos...”*

Varios estudiantes: *“pero tienen igual significado”, significan lo mismo”*

En esta interacción se demuestra un proceso de aprendizaje excepcional, los discentes (participantes en la interacción) emitieron enunciados esquemáticos desacertados en un inicio, con un claro error de conexión o asociación de conceptos de la información, es decir, en su subesquema conceptual-factual

había una mezcla de información de diferentes campos conceptuales, no obstante, al confrontar sus mismas respuestas con pistas conceptuales emitidas por las docentes, se pudo observar cómo todos sus esquemas de acción funcionaron juntos para consensuar la definición previa con la que se iba a trabajar en el primer momento. **DfCS:** *Son palabras que se escriben diferente pero tienen igual significado.*

b) Segunda situación: Definición de reescritura.

Como segunda actividad se les orientó que escribieran en un papelógrafo, la definición de reescritura de manera grupal, para después llevarla a consenso con los demás equipos, como se hizo con las definiciones de sinónimos.



De esta actividad se obtuvieron las siguientes respuestas:

El G1DfR escribió:

Reescritura:

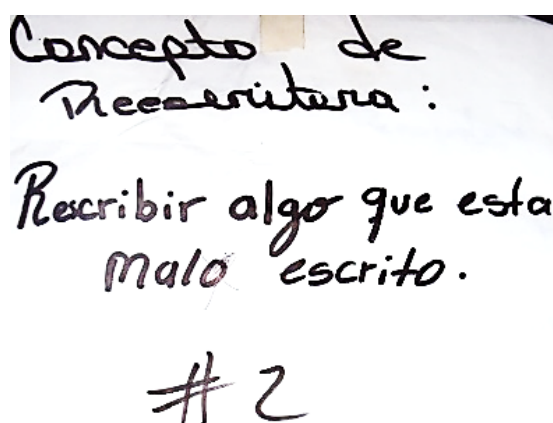
Es reescribir un párrafo
que ha salido mal.

#1

De la definición del grupo G1DfR se pudo extraer dos enunciados esquemáticos en acto visibles en este discurso escrito. El primero, “*es reescribir un párrafo*”, muestra un enunciado esquemático argumentativo, que sirve como definición básica de reescritura, sin embargo, en este primer enunciado esquemático argumentativo, se pudo observar en el concepto en acto “*es reescribir*” un error conceptual, por la transcripción literal del término “*reescribir*”, que es por el cual se les preguntó, entonces al trasladarlo literalmente no definió, sino lo contrario, está repitiendo teoremas que no generaron el análisis de asimilación del

conocimiento conceptual de este aprendizaje. El segundo enunciado esquemático es explicativo, “*que ha salido mal*”, en este enunciado predomina el subesquema técnico-procedimental, puesto que apunta al objetivo de la reescritura, mas no a su definición, esto indica que sigue siendo un error a nivel conceptual.

El G2DfR definió reescritura de la siguiente manera:



Concepto de
Reescritura:
Reescribir algo que esta
Malo escrito.
2

En la definición que escribió el segundo G2DfR se pudo observar dos enunciados presentes en este discurso escrito. El primero “*reescribir algo*” es un enunciado esquemático argumentativo, en este teorema en acto se pudieron percibir errores conceptuales; el primer error está en el concepto “*reescribir*”, este se clasifica como un error conceptual de transcripción, puesto que solo hicieron una transcripción en la respuesta del término por el cual se les preguntaba, lo que apunta que no tenían una idea clara para definir reescritura. El segundo error se demuestra por el uso del pronombre indefinido “*algo*” el cual es ambiguo, puesto que puede referirse a algo indeterminado, por lo tanto, no genera ninguna idea concreta para definir reescritura. El teorema en acto “*que esta malo escrito*” es un enunciado esquemático explicativo, en el cual se observa un error gramatical en el término “*malo*”, por otro lado, este teorema en acto indica que predominó el subesquema técnico procedimental, ya que describe el propósito de reescritura, mas no una definición de ella, por lo que se deduce que a nivel de esquema conceptual no tenían esta información.

El G3DfR:

Reesuntura.

Concepto: Es cuando un wento
yo estaba escrito
Y otra persona Reescribio.
Con diferente palabras. y igual
significado.

Equipo #3.

La definición elaborada por el grupo G3DfR contiene un enunciado esquemático extenso de tipo explicativo, esto se puede observar por el uso del nexa “cuando” e “y” para preparar una definición a través de explicaciones, luego presentaron el segundo teorema en acto “estaba escrito” que apunta, a modo de retrospección un texto escrito con anterioridad y luego termina de explicar con el teorema “otra persona reescribio” en este teorema se puede encontrar el concepto “reescribió” el cual indica un error conceptual puesto que no demuestra dominio de la definición, debido a que hace una transcripción literal del término por el cual se le pregunta, luego agrega “con diferentes palabras e igual significado” este enunciado hace referencia a la definición de sinónimos, por lo que no deja claro su uso en la definición de reescritura.

El G4DfR:

Reescritura.

Es escribir palabras que se han transcritido de un texto, cuento u oración.

Del grupo G4DfR se pudo extraer tres enunciados esquemáticos en acto visibles en este discurso escrito. De los cuales el primero, “*es escribir palabras*”, es un enunciado esquemático argumentativo, en el que se pudo extraer el concepto en acto “*escribir palabras*”, el cual le sirvió de base para la definición de reescritura, no obstante, el segundo enunciado esquemático “*que se han transcritido*”, de tipo explicativo, no tiene coherencia con el primer enunciado, por lo tanto, no se percibe ideas concretas u ordenadas. En cambio, el tercer enunciado esquemático es descriptivo, “*texto, cuento u oración*”, porque explica donde se puede utilizar la reescritura, de esta manera se percibió un conocimiento más amplio con respecto al subesquema técnico-procedimental, pero a nivel del subesquema conceptual factual no logra ordenar sus ideas, por lo tanto, son incoherente.

Luego que los estudiantes expusieron sus definiciones, estas cuatro se llevaron a debate para consensuar una sola definición, esta estrategia permitió que los estudiante aportaran ideas y argumentaran ideas de forma oral, puesto que es importante que los estudiantes expresen oralmente sus ideas porque de esa manera demuestra el estado de sus esquemas de aprendizaje, por ende, su conocimiento conceptual proyectado en el lenguaje, puesto que el Modelo de aprendizaje por esquemas defiende que el conocimiento parte también de la realidad lingüística de los estudiantes, ya que en la construcción lingüística es donde se refleja la acción de los esquemas de aprendizaje. A su vez, esto permite analizar enunciados esquemáticos, presentes en los subesquemas conceptual-factual, socio-cultural y lingüístico, pues, esta situación permitió

activar en los estudiantes inferencias que colaboraron a la movilización de los subesquemas de aprendizaje.

Desde el esquema conceptual factual, se puede determinar que las respuestas grupales formaron enunciados esquemáticos argumentativos para definir el concepto de reescritura, pero también los acompañan con enunciados explicativos al usar los conectores “que” y “cuando” para proseguir con la explicación de sus argumentos. Estas definiciones se llevaron a debate, de esta manera llegar a tomar ideas para lograr una sola construcción de la definición de reescritura.

Dc1: *“¿Cuál creen ustedes que sea el correcto?”*

SM2: *“el segundo”*

SM1: *“el tercero”*

JA: *“el tercero”*

JE: *“el segundo”*

Desde el esquema sociocultural se pudo observar que los estudiantes defendieron sus definiciones, en respuestas a sus creencias, calificándolos como “buenos” o “malos”, sin embargo, no concretaron ideas, ni argumentaron sus respuestas por lo que Dc1 volvió a releer las definiciones de algunos grupos para motivar a los receptores a participar en la clase.

Dc1: (relee la definición de G1DfR) *“Es reescribir un párrafo que ha salido mal”*

JV: *“porque no saben escribir”*

Dc1: (relee la definición de G2DfR): *“Reescribir algo que esta malo escrito”*

JE: *“Esta mal redactado eso”.*

JV: *“ay ta, ay ta! Profesora, porque no saben escribir”* (corrige la palabra “malo”)

El subesquema técnico-procedimental se reflejó con la explicación, a través de la ejemplificación que dieron los estudiantes para aclarar conceptos, y reflexionar sobre ellos. El estudiante JV con el acto que realizó quedó demostrado que él se orientó más hacia las invariantes procedimentales.

Dc1: (relee la definición de (G4DfR): *“Es escribir palabras que se han transcribido de un texto, cuento u oración”*

AG: *“profe eso está mal redactado”*

Lingüísticamente los discentes presentan apropiación del teorema *“mal redactado”* y del concepto en acto *“volver a escribir”*. Dicha información se transduce del mundo real y la aplican al corregir las palabras mal escritas del discurso escrito de los diferentes grupos; por ejemplo, AG corrigió la palabra *“transcrito”* de la definición de G4DfR.

Luego la docente utilizó la estrategia del diálogo elicitativo para traspasar información, utilizando palabras claves o pistas conceptuales, por medio del lenguaje. La elicitación se da mediante preguntas abiertas, con las que motiva a los receptores a participar en la clase, lo hace con el objetivo de conocer su perspectiva de la temática en estudio.

Dc1: *“¿Qué entiende por reescribir, de qué palabra viene reescribir?”*

AC: *“re, re, re... de reescribir”*

KC: *“de volver a escribir”*

JV: *“reiteración, de la palabra reiteración”*

Se puede analizar que en esta situación los estudiantes AC, KC y JV, activaron el esquema lingüístico. El estudiante AC aplicó un análisis morfológico en la estructura interna de las palabras dando énfasis en la repetición de prefijo *“re”* pero no logra expresar o definir reescritura, por consiguiente, el estudiante KC explica *“de volver a escribir”* esto es debido a la presencia de prefijo re- que induce a una repetición, incentivando de esta manera un aprendizaje por descubrimiento. Por otro lado, el estudiante JV presenta un conocimiento conceptual más amplio dominando términos lingüísticos que funcionan como inferencias analógicas que permitieron asociar los conceptos.

Dc1: *“Reeeescribir... y ¿qué es reiteración es una...?”*

JE: *“volver a hacerlo”*

JV: *“es una repetición”*

En esta situación se utilizó los microesquemas lingüísticos *“reiteración”* para dar pistas conceptuales y activar en los discentes inferencias analógicas, relacionado con el criterio de concordancia (morfológico) y guiar la construcción

de información en su esquema conceptual-factual. Por último, la Dc1 dice qué es lo que se puede reescribir:

Dc1: *“pero no me han dicho que es lo que voy a reescribir, pero la cosa es volver a escribir, puedo reescribir un cuento...”*

Participación colectiva: *“un texto, cuento, poema, oración”*

Dc2: *“o si lo van a reescribir literal o le van a cambiar algo, si esta malo, si no les gustó”*

Se evidencia en el discurso del maestro la estrategia discursiva de marco social de referencia, es decir se basa de la misma participación compartida de los educandos para formular conceptos en acto. Y se concluyó con la siguiente definición (DfCR) “Reescritura es volver a escribir algo que está mal escrito o mal redactado”. En el momento que Dc1 lee la definición de consensuada de Reescritura, el estudiante AC se pone en pie y hace lo siguiente:

AC: *“por ejemplo, mire profesora [escribe] Vaca-baca”*



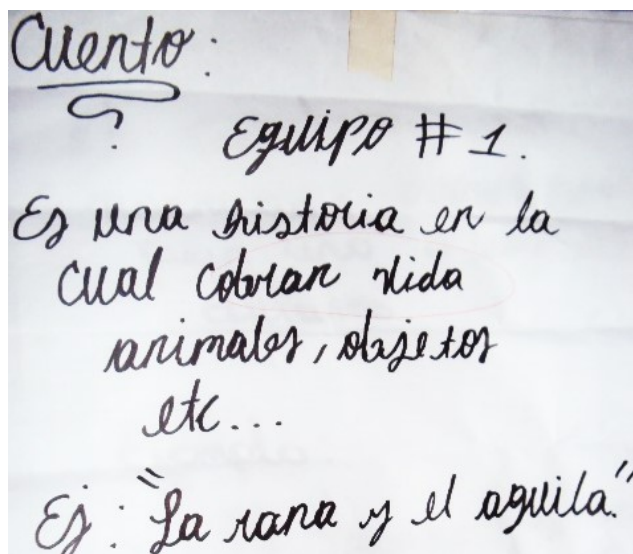
El discente AC hace uso de la ejemplificación para aclarar conceptos, y reflexionar sobre el objetivo de la reescritura. Con el ejemplo hace referencia que reescritura es escribir algo o corregir errores, activando de esta manera el subesquema conceptual-factual.

c) Tercera situación: Definición de cuento.

Siguiendo la misma lógica se les pidió a los estudiantes que escribiera la definición de Cuento de manera grupal, para luego, llevarla a debate y de esa manera tomar ideas de cada uno de los conceptos y formular una sola definición de cuentos. De esta actividad se obtuvo lo siguiente:



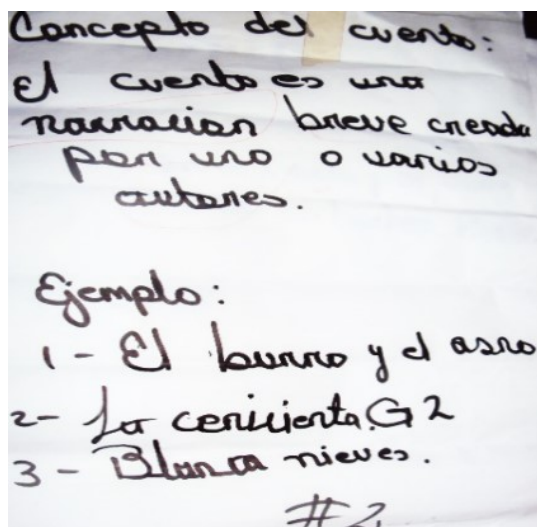
El grupo G1DfCt escribió que cuento es:



Cuento:
 ? Equipo #1.
 Es una historia en la
 cual cobran vida
 animales, objetos
 etc...
 Ej: "La rana y el águila"

En la definición se pudo observar dos enunciados esquemáticos cortos. El primer enunciado esquemático es argumentativo "es una historia" en el que se puede observar el uso del sustantivo "historia" el cual se refiere al contenido, es decir, el cuento, cuenta una historia. El segundo enunciado esquemático es explicativo, puesto que subordinado al primer enunciado argumentativo, este explica la idea que quiere dar a conocer el primero; este segundo enunciado "en la cual cobran vida animales, objetos, etc." implícitamente hace mención de una de las características del cuento, y es que puede ser ficticio, sin embargo, no lo dice de forma teórica en conceptos, esto indica que la definición de G1DfCt es buena.

El G2DfCt expreso a través de este discurso escrito que cuento es:



En la definición del grupo G2DfCt se pudo observar que en su definición escribió el enunciado esquemático argumentativo “*es una narración breve*” el cual están presente conceptos en acto que son apropiados para la definición de cuento, por ejemplo el concepto “narración” es un sustantivo que puede ser un sinónimo de cuento, puesto que el cuento es un tipo de narración; el segundo concepto “breve” este es adjetivo calificativo, el cual determina que el cuento es de corta extensión, por lo tanto, se puede decir que G2DfCt tenían informaciones conceptuales en su esquema de acción conceptual-factual.

Por consiguiente, añadieron un enunciado esquemático descriptivo, “*creada por uno o varios autores*” para brindar más ideas a la definición de sinónimos, que aunque no fueron aportes en si orientados a la definición teórica de cuentos, se puede decir que tienen ideas más amplias, además que logró ejemplificar a través de alguno títulos de cuentos famosos.

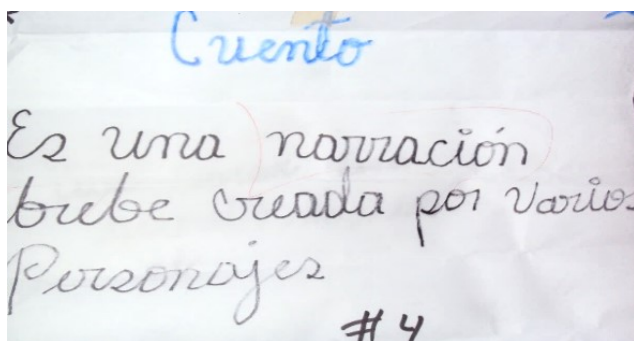
Por otro lado el G3DfCt expuso:

Concepto: un cuento es una
Narración breve creada por uno
Actores basadas en hechos Reales

Equipo #3.

En la definición elaborada por el grupo G3DfCt se pueden extraer tres enunciados esquemáticos presentes en este discurso escrito. El primero, “*es una narración breve*”, es un enunciado esquemático argumentativo que cumple, de alguna manera, con la definición básica de cuentos, el concepto “*narración*” un sustantivo que funciona a su vez como sinónimo de cuento y “*breve*” un adjetivo calificativo que describe la extensión de este tipo de texto. El segundo enunciado esquemático es descriptivo; “*creada por unos actores*”, en este enunciado se pueden observar errores conceptuales en el concepto “*actores*” debido a otro tipo de interferencia. En el tercer enunciado esquemático “*basado en hechos reales*”, el cual es descriptivo, debido a que detalla una característica del cuento; este enunciado descriptivo refuerza el enunciado esquemático argumentativo “*es una narración breve*”, por lo tanto, desarrollaron una definición más amplia de cuento, esto indica un mayor dominio conceptual.

Por último, el G4DfCt expuso lo que a continuación se evidencia:



En la definición presentada por el grupo G4DfCt se pudo encontrar dos enunciados esquemáticos. El primero es: “*es una narración breve*” este enunciado corresponde a un enunciado esquemático argumentativo breve, puesto que, refuta ideas para definir cuento por los que se puede considerar una definición buena. No obstante, se pueden percibir errores en el segundo enunciado “*creada por varios personajes*”, en este enunciado esquemático argumentativo del G4DfCt se pueden notar errores en el teorema “*por varios personajes*”, el primer error se encuentra en el determinante “*varios*” que acompañado por el sustantivo “*personajes*”, el G4DfCt expresó que el cuento es una narración que la crean los personajes, el cual es un error, puesto que los

personajes serían seres ficticios que actúan en la acción del cuento, mas no, los que lo escriben.

Como se pudo ver en las definiciones de G2DfCt, G3DfCt, G4DfCt se repitió la misma variable, es decir el mismo enunciado esquemático argumentativo “*es una narración breve*” que de acuerdo a su nivel de desarrollo educativo es aceptable por el tipo de complejidad y a la realidad que pertenecen, por lo que se puede decir que tienen un conocimiento conceptual a partir de este enunciado, intermedio.

Estas definiciones grupales se llevaron luego a consenso para formular una sola definición de las ideas aportadas, tanto en el discurso escrito (en papelógrafos) como en el discurso oral de los estudiantes a través de la interacción sociocultural, y de esta manera determinar el nivel de los conceptos en acción evocados por los discentes. De la misma manera esto permite estudiar como todos los esquemas de acción funcionan juntos a través de la interacción.

Los enunciados esquemáticos procesados en el discurso escrito por parte de los estudiantes, fueron generalmente breves y argumentativos, de igual manera en los cuatro se pudo observar que luego del enunciado argumentativo, agregaron enunciados descriptivos y explicativos con el propósito de aclarar –según ellos- la definición que estaban proporcionando.

Para llegar a la construcción de las definiciones se estudiaron por analogías los mismos términos que los estudiantes utilizaron, como la diferencia entre cuento y fábula, y entre autores y personajes.

DC1: *(relee la pregunta para todos) “¿Qué es cuento?”*

JE: *“es una historia ficticia”*

Dc1: *“veamos el ejemplo del grupo número uno G1DfCt: “Es una historia en la cual cobran vida animales, objetos, etc... Debemos ver la diferencia cuando cobran vidas animales u objetos estamos hablando de personificación, por lo tanto, ¿es una...? Es una fábula”*

JE: *“Pero esta contado así también”*

JV: *“si...eso es algo así, como simbólico”*

LC: *“En la fábula”*

En esta situación Dc1 destacó la diferencia que se debe tomar en cuenta para diferenciar conceptualmente el cuento, de la fábula, que aunque ambos coinciden en la brevedad de su estructura, la línea delgada que los separa es que en la fábula los personajes principales son animales o cosas inanimadas, a las que se atribuyen cualidades o habilidades humanas, conocida como “personificación” ya que hablan y actúan como seres humanos. Se consideró oportuno ofrecer esta diferenciación para que no hubiera una distorsión en el subesquema conceptual, debido a una mezcla de conceptos que pertenecen a diferentes géneros de narración. De la misma manera, se debatió sobre la diferencia entre “autor” y “personaje”.

Dc1: (lee la definición de G4DfCt) *“es una narración breve creada por varios personajes” ¿Autores y personajes son lo mismo?*

RV: *“No, autor es el que escribe”*

AG: *“los personajes son los que la recrean”*

Es evidente que en esa definición se registró un error conceptual en el enunciado explicativo “creado por varios personajes” de G4DfCt, no obstante, al consensuarlo de manera colectiva los mismos estudiantes desatacaron la diferencia entre ambos sustantivos, detectados en las respuestas de RV y AG. De esta manera, se manifestó en el discurso que a través de la retroalimentación se activaron sus herramientas adaptativas al medio, puesto que, la memoria humana tiene dos componentes: el sistema de memoria individual y el sistema colectivo, esto permite explicitar el esquema de aprendizaje a partir del subesquema sociocultural.

El subesquema sociocultural permitió saber qué tipos de creencias tenían los estudiantes sobre su propio conocimiento teórico sobre cuento, adquirido en la formación anterior, sin embargo, este también permite observar las huellas socioculturales que permitieron analizar la manera en que asimilaban las orientaciones para la realización de actividades de aprendizaje, esto a su vez permitió observar sus esquemas de aprendizaje con carácter actitudinal.

Dc1: *“en tres encontramos la palabra breve. Interesante”*

JV: *“todos dicen lo mismo menos el primero”*

DC1: :(lee la definición de G3DfCt) “Un cuento es una narración breve creada por uno actores basadas en hechos reales”

JA: “Vee, en vez, ¿cómo que reales, me hubieran preguntado a mí?”

DC2: “Ahh ¿es qué no están en equipo?, por eso están en equipo”

JA: “No me preguntaron, ni me dijeron nada estos chavalos”

El subesquema sociocultural nos permitió observar cómo se expresaban, y asimilaban las orientaciones al trabajar en situaciones reales de comunicación de forma colectiva, que favorecían el enriquecimiento o cambio conceptual. En el caso de JA se puede analizar su aislamiento dentro de su mismo G3 del que es parte, esto no favorece su participación en el medio para su desarrollo, el cual es un requisito importante para comprender realidades dinámicas con el grupo social al que pertenece e interactúa.

Se localizaron en las definiciones de cuento los sustantivos acción (narración), sustantivos de efecto (creado) y verbos para analizar cómo se organiza la información para la acción de aprendizaje.

Dc1: *“vean, todos coinciden en la palabra narración”*

G2DfCt: *“(...) narración (...)”*

G3DfCt: *“(...) narración (...)”*

G4DfCt: *“(...) narración (...)”*

JE: *“en la misma línea”*

Este análisis en base al subesquema lingüístico, se relaciona estrechamente con el esquema de acción conceptual-factual, ya que se analizará la lógica de la organización de las palabras para darle sentido a la acción. El sustantivo acción “narración” está dentro del enunciado esquemático argumentativo “es una narración” se repite en tres de los cuatro grupos, lo que demuestra un grado de asimilación mayor adquirido en su formación anterior.

AG: *“la palabra breve también”*

Dc1: *“en tres encontramos la palabra breve. Interesante”*

El adjetivo “breve” también se repite en G2, G3 y G4, este en su contexto se utilizó para calificar el cuento como una narración de corta extensión. Por consiguiente, el sustantivo de efecto “creada” también se repite en los tres grupos, este fue utilizado para agregar más información al enunciado esquemático argumentativo.

G2DfCt: “(...) creada por uno o varios autores”

G3DfCt: “(...) creada por unos autores”

G4DfCt: “(...) creada por varios personajes”

Desde el esquema sociolingüístico, se pudo analizar que los estudiantes utilizan el sustantivo acción “narración”, el adjetivo “breve” y el sustantivo de efecto “creado” para organizar la información para la acción de aprendizaje, por lo que se tomaron como pistas conceptuales para la consolidación o unificación de la definición de cuento.

Dc1: “en tres encontramos las mismas palabras, interesante, entonces miremos...el cuento es una narración breve...”

AG: “con personajes”

Dc1: “con personajes, ¿qué más? Que representan...¿Qué cosa?”

JE: “hechos reales o ficticios”

Dc1: (lee la definición consensuada de cuento) DfCCt: “el cuento es una narración breve con personajes que representan hechos reales o de ficción.”

Dc2: “¿qué opinan sobre el concepto?”

JE: “ahora si está muy claro”

Tomando en cuenta los conceptos y teoremas en acto que expresaron los estudiantes, tanto en el discurso escrito, como en el discurso oral al momento de la interacción; se reformularon pistas conceptuales para consensuar la definición de cuento, que tomando en cuenta la definición de la RAE “el cuento es un relato más bien breve de carácter ficcional del que participan una cantidad relativamente pequeña de personajes y que tiene una trama o argumento central” (2019) se clasificaría como buena.

**11.1.2.1. Observaciones después del análisis de la EDC
(evaluación diagnóstica colectiva) llevada a cabo en
segunda sesión de clases.**

Los estudiantes participan activamente, sin embargo los enunciados esquemáticos emitidos en el discurso oral y escrito son breves, no emiten enunciados esquemáticos extensos, esto es debido al nivel de conocimiento que tienen, puesto que pertenecen al primer grado de educación media. A la luz de lo subesquemas se pudo analizar que:

- a) Desde el subesquema de acción conceptual- factual se observó que, en cuanto a la definición de sinónimos, había una mezcla de información. Con respecto a las definiciones de reescritura y cuento se examinó que los grupos de trabajo coincidieron en sus respuestas, sin embargo, al confrontar su microsistema ideológico de forma colectiva, esto demostró que la interacción social es importante para que este conocimiento implícito se consolide.
- b) En relación al subesquema de acción lingüístico, con esta situación se pudo constatar que este subesquema de acción funciona con el conceptual- factual, puesto que los conceptos se comprenden mejor cuando se movilizan en su construcción lingüística, es decir se usan mejor una vez codificados en el lenguaje hablado, y en esta situación, particularmente colectivo.
- c) Desde el subesquema de acción sociocultural, quedó demostrado que el conocimiento se construye y se consolida también con las relaciones sociales, dejando entrever su desarrollo mediante el proceso de comunicación e interacción. Además, se reflejó en los estudiantes lo actitudinal en las relaciones sociales y el comportamiento social en el salón de clases para la construcción de los esquemas de aprendizaje.
- d) Desde el subesquema de acción técnico-procedimental, se pudo estudiar en las respuestas de los estudiantes conceptos en acto, los cuales se

tomaron como pistas conceptuales para formar y estimular la acción de los esquemas de aprendizaje.

- e) La interacción en colectivo permitió observar a los discente en el uso de sus herramientas esquemáticas codificadas en el lenguaje a través de redes de colaboración, validando la posición del modelo, el cual dice que los conceptos se comprenden y usan mejor una vez codificados en el lenguaje hablado, o algún otro afín, esto permitió la retroalimentación de conceptos y reforzamiento mutuo, lo que no fue posible en la PD, por lo que, luego de la EDC, presentaron menos dificultades, tanto a nivel conceptual como procedimental.

11.1.3. Análisis de la Tercera Sesión.

- **Análisis de los subesquemas técnico-procedimentales, socioculturales y conceptuales-factuales obtenidos del Trabajo escrito (TE1) en contraste con la PD y la Evaluación Diagnóstica Colectiva de los conocimientos sobre sinónimos, reescritura y cuento.**

En los dos análisis anteriores correspondientes a las dos primeras sesiones de clases y cada situación en ellas abordados, comprendían la exploración de los presaberes conceptuales sobre la sinonimia, la reescritura y el cuento. Hasta ese momento, de alguna manera, fue posible determinar el nivel de sus esquemas conceptuales previos, sin embargo, fue necesario que los conceptos se movilizaran en el acto, y de esta manera se activaran y trabajaran en conjunto los subesquemas conceptuales-factuales y técnico-procedimentales, por lo que en la tercera sesión se les pidió que **reescribieran un cuento usando sinónimos** con la intención de obtener información, desde la perspectiva de los subesquemas técnico-procedimentales, socioculturales y conceptuales-factuales, de cómo aplicaban sus conceptos en una situación más compleja.

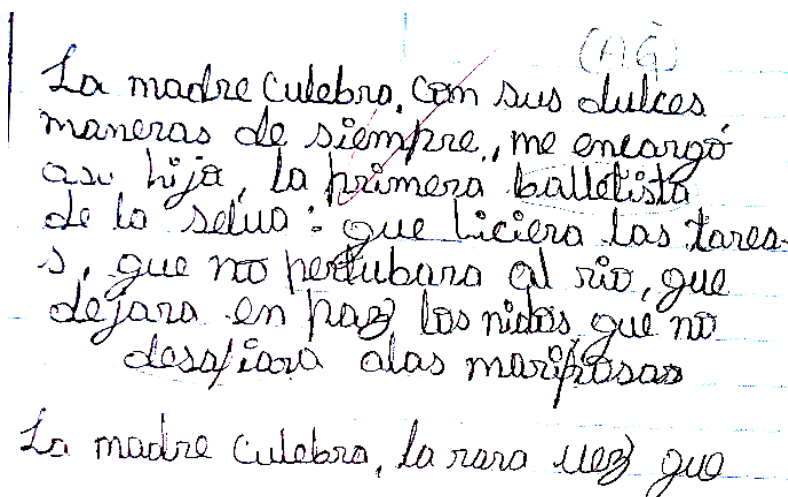
La actividad consistió en un TE1 con una serie de orientaciones: para iniciar, se les entregó el cuento *“Pesadilla con serpiente”* de Guillermo Fernández Ampié, luego respondieron algunas preguntas de comprensión lectora, sin embargo, la

orientación principal era la reescritura del cuento sustituyendo 10 palabras subrayadas en él, por sinónimos, y 4 que estaban mal escritas con el objetivo de verificar si eran capaces de percibir errores ortográficos y corregirlos, de esa manera movilizar el concepto de reescritura en el acto. A continuación se presenta en cuento “Pesadilla con serpiente” brindado a los estudiantes:

Primero se analizaron los estudiantes que no completaron todo el trabajo o que de las 14 palabras solo trabajaron con 4 o menos, después se analizan los estudiantes que completaron la mayoría de la actividad o trabajaron con más de 5 palabras; a excepción de JETE1 y NGTE1 que no realizaron la actividad, por lo tanto, no se pueden analizar el estado de sus subesquemas en el momento de apropiación de invariantes conceptuales previas.

En la clasificación de los trabajos incompletos se encuentran los siguientes alumnos:

AGTE1



La madre Culebra, con sus dulces maneras de siempre, me encargó a su hija, la primera balletista de la selva: que hiciera las tareas, que no perturbara al río, que dejara en paz los nidos que no desafiara alas mariposas

La madre Culebra, la rara vez que

En la tercera sesión con el estudiante AGTE1 se observa que la actividad asignada no fue completa, ya que solo reescribió el primer párrafo del cuento del texto original, en contraste con AGPDP4 se obtuvo una respuesta intermedia sobre la definición de reescritura, es decir, a nivel conceptual expresó que reescritura es repetir, por lo que al trasladarlo al procedimiento lo induce a repetir a como se refleja en el TE1.

De igual manera, al contrastar el dominio sobre el uso y tipo de sinónimos, se tomó en cuenta las respuestas que el alumno escribió en su prueba diagnóstica donde fueron correctas, en cuanto al ejemplo que aportó, fue de tipo conceptual con sinónimos de adjetivos calificativos de igual significado, no obstante, al pasarlo de lo conceptual a lo procedimental, en un trabajo más complejo, no pasó lo mismo, puesto que, no pudo reemplazar las sinónimos contemplados en el primer párrafo del texto por sinonimos, en conclusión existe un error de

procedimiento, no hay equilibración de los subesquemas conceptual-procedimental.

JATE1

Pesadilla de la Serpiente JA

La madre culebra, con sus dulces maneras de siempre, me encargo a su hijo, la primera balletista de la selva, que hiciera los toros que no perturbara al río, que dejara en paz los nidos, que no desafiara a los Manipos.

La madre culebra, la noche vez que se enojaba se transformaba en una anaconda gigante, se hacen necesarios diez o veinte hombre para calmar su furia pero basta con sostenerse inmóvil por un buen rato o encerrarse en la estrecha Recámara dispuesta para este propósito, para que Regrese a la costumbre de una mujer hermosa que bre desprecia los ecos de una belleza aún extraña.

La niña, como todos los — seantigua de
 Abades, tortugas, pájaros o serpente — prefirió le
 Risa, el baile y cantar a los nuevos antes que
 disfrutar los deberes escolares.
 Furon Varos más adyacentes adamas, lo
 Nunca fue madero de padrino y muchos
 menos de tutor. Así que decidió admirar su
 danza sobre el agua — lo cual
 hacía maravillosamente y sin recurrir a
 ningún poder divino — y la dulce melodía
 que feliz esparcía el viento mientras los
 Cuaderos se marchitaban ~~Varos~~ al sol.

extasiado estaba ante en el exclusivo desborde
 artístico de la Niña, cuando se acercó
 Pregunte el enorme ofidio apenas tuvo
 tiempo para incorporarme, cuando se lanzó

Conty Mi Rostro deconfundido, sus
 fenebroso Colmillos por Suerde logz
 Astilo del cuello revelando la dentellada
 Cule ala niña Vie por

Ayuda llama a los hombre del pueblo co
 Necesarios inmovilizarla para que se
 Serpiente y sigula danzando

Igualmente el estudiante JATE1 hizo una parte de la actividad asignada, porque reescribió el texto original, sin embargo, al realizar el contraste con JAPDP4 en cuanto al concepto de reescritura, se obtuvo una respuesta intermedia sobre la definición de reescritura, es decir, a nivel conceptual esto es producto de elementos claves por asociación de conceptos con el prefijo re-, que al trasladarlo al procedimiento lo induce a repetir, lo que se refleja en el TE1 igual que el estudiante anterior.

A modo de contrastar el dominio conceptual sobre el uso y tipo de sinónimos, se tomó en cuenta las respuestas que el alumno escribió en su prueba diagnóstica, específicamente en la P3, la cual fue correcta, su ejemplo fue de tipo referencial, presentando sinónimos como adjetivos calificativos de igual significado, no obstante al trasladar lo conceptual a lo procedimental no pasó lo mismo, ya que de los 10 sinónimos que se tenían que reemplazar no hizo ninguno y de los 4 errores ortográficos corrigió solo 1, en conclusión existe error en el nivel de procedimiento por olvido e incompreensión de la tarea.

KCTE1

23/10/19

| [XC] | pesadilla | con serpiente |
|--------------|------------------|-----------------------|
| la madre | Culebra | con sus |
| dulces | maneras | de siempre |
| me | encargó | así hijo la |
| primera | habiente | de la |
| selva: | que hiciera | las tareas |
| que | no perturbaba | al río |
| que | dejara | en paz los |
| aidos | que no desaharas | ala |
| mariposas. | | |
| la madre | Culebra | un par |
| vez | que se | enrojaba se |
| transformaba | en una | anaconda |
| gigante, | se hacen | necesarios |
| de | o veinte | hombre para |
| clamar | su | tormenta en la |
| extremis | recamara | para |
| esta | mujer | linda, que vive |
| preservada. | | |
| la niña | como | toda son |
| hijas | de árboles | tortugas |
| bajaros | o | Cobra |
| prefiere | la risa, | el baile |
| y cantar | alas | (mujer) antes |
| que | disfrutar | los deberes escolares |
| la niña | me | mira |
| sorprendida | y | exclama "ella |
| no es | mi madre | es una malabada |
| Serpiente" | y | sigue danzando |

En relación al alumno KCTE1, se observa que la actividad asignada no se completó, porque lo que hizo fue recortar el texto original. Por otra parte, en contraste con KCPDP4, donde se obtuvo una respuesta errada sobre la definición de reescritura, es decir, hay errores a nivel conceptual, por lo que se cometió desaciertos al aplicar al procedimiento en el TE1.

En cuanto al uso y tipo de sinónimos se observó en el alumno KCTE1 reemplazó solo 2 de los 10 sinónimos, con adjetivos calificativos, esto se debe a que no tiene dominio conceptuales que le permiten resolver esta situación de aprendizaje, puesto que en su PD, no fue competente en responder las P1, P2, P3 con respecto al conocimiento sobre sinónimos. Por lo tanto, al intentar resolver una tarea más compleja con respecto al uso de sinónimos se comprobó que no pudo resolver la tarea asignada en el TE1.

GATE1

Resolillo con serpiente GA

La Madre culebra, con se dulces maneras de Lichne, me encargo a su hijo, la primera baile de la selva, que hiciera las tareas que el Horbar, al río. Me levara en la 2 los niños. Me no de safiara a los niños.

La Madre culebra, la yara me se se enoja se fros fros en una anacosta si fote, se, ingen necesarios dice o vinte hombres para coltar se fersa pero basta con sostenela inubril por un bon rato o encerrarla en la estrecha declarma disposta para este propósito. Para me nra se a se acost-
 thoda forma de mujer bella que bee deshecho las cosas de una belleza con extraño.

La niña, como todos los niños de árboles
 tortugas, papas o serpientes. Pienso
 la risa, el baile y cantas a los nuevos
 antes de disfrutar los sabores esobras.

Fueron varios mis asistencias. Además,
 yo nunca fui Madera de Pachirao
 y mucho menos de totos. Así que,
 decidí Adonar a Barrios. Como el
 agua - lo cual nadie maravillosa
 y la lluvia o lluvia.

como mi casa de donde tengo los tres
 brazos al lado. Por lo que a los
 del cuerpo, así como la del lado de
 este. La niña "ve por

Ayuda. Llamo a los hombres del pueblo
 Es necesario inmortalizarlo para que se
 transcriba... ya solo no puedo".

La niña se me sorprendió y después
 Ella no es mi hija. Es una "Pequeña
 de la tierra"; y pero con todos.

El discente GA en GAPDP4 escribió una respuesta errada sobre la definición de reescritura, es decir, a nivel conceptual no tiene información sobre este concepto, por lo que no pudo cumplir con la era asignada en GATE1 puesto que el estudiante hizo una transcripción del texto original, esto comprueba que la ausencia de información conceptual afecta el procedimiento.

Con respecto al dominio sobre el uso y tipo de sinónimos, se obtuvo que el discente solo reemplazó 3 de los 10 sinónimos que se le pidió reemplazar en el texto, tomando en cuenta las palabras que el alumno escribió en la primera sesión GAPDP2 donde su respuesta es errada, por lo que al pasarlo de lo conceptual a lo procedimental lo hizo de forma incompleta, esto hace indicar que el estudiante presenta limitación en la comprensión conceptual, lo cual hace demostrar que las invariantes operatorias no tienen suficiente información, y los teoremas en actos se encuentren limitados en su capacidad.

ASTE1

(AS) 28-10-19

La madre culobra con sus dulces maneras de siempre me saca a su hija, la primera ballena de la selva que hiciera las tareas que no prohiben a su que dejara en paz las molas, que daban a las murgas.

La madre culobra, la vera vez que se enoja se cubre en una cascada gigante se hacen resaca diez o veinte hombres para calmar se fue a pasear con soltar la primicia por la buena vida o enojada en la escuela de en cuanto después para este pueblo, para que regrese a su costumbre sencilla en una mujer hermosa que ha desaparecido las cosas de una ballena a la extraña.

28-11-19

La mamá por todo las sean (jue de cibera, bache, piqueo, separamos, profeso la rosa y bache y cantar a los niños que desatan las débiles ciberas.

Fueron unas acendadas: Además que ya una fue muerta de pueria y muchos años de haber a que me amara sus tareas sobre el agua lo cual hace maravillosamente y se recurre algún poco de agua y otros melaza que solo cubre el viento a través los años nos se mantuvo en el col.

Entonces estaba este durante cubre en la rosa cuando se acaban un poco más un cubre. Apenas han tiempo para encontrar cuando a la casa cubre mi cara descubierta sus lindas colmillos.

28-12-19

por suerte baje a la del cuello, envuelto la dentellera. Así a la vez por.

Ayuda llama a los hombres del pueblo es un suso inmenso para que se tranquilen ya solo se pudo.

La mamá me miró sorprendida y exclamó: ella no es mi madre. Ella es una mujer serpente y siguió charlando.

En relación al alumno ASTE1 se observó que la actividad asignada de reescritura fue completa, al contrastar con su prueba diagnóstica en P4 sobre la definición de reescritura, se obtuvo una respuesta intermedia, es decir, a nivel conceptual es producto de elementos claves por asociación de conceptos de referencia de la conjugación verbal “escribimos”, por lo cual es error de interferencia, ya que la carencia de conocimientos de los esquemas conceptuales influye en gran manera en los subesquemas técnico-procedimentales y en subesquema lingüístico en su TE1.

De igual manera al contrastar el dominio sobre el uso y tipo de sinónimos, se tomó en cuenta palabras que el alumno facilitó en la ASPDP3, dando como resultado una respuesta errada, no obstante, al trasladar de lo conceptual a lo procedimental no pasó lo mismo, ya que hubo un reemplazo en dos de 10 sinónimos propuestos en el TE1, corrigió 1 error ortográfico, esto indica que las fallas procedimentales se deben a la carencia de conocimientos en los esquemas conceptuales, el cual afecta también en el subesquema lingüístico.

SM2TE1

| | (SM2) |
|--|-------|
| La madre Celebra, con sus dulces manera de Siempre, me encargo a su hija, la primera balletista de la selva; que hiciera las tareas que no perturbara a su que dejara en paz los nidos, que no deturbara a los maripos. | |
| La madre Celebra, la toda vez que se enojaba se transforme en una anaconda. gigante se necesitan necesarios diez o veinte hombres para calmar su furia; pero basta con sostenerla en la estrega recomana. | |

dispuesta para este propósito
 para que regrese a su
 acostumbrada forma
 de mujer hermosa,
 que luce desordenada,
 los ecos de una belleza,
 a un extraña.

La niña como todas las
 sean hijas de árbol,
 fortuga, pajaro o serpiente
 prefiera la risa, el baile
 y cantar a las nubes
 antes que disfrutar los
 deberes escolares.

fueron unas mis adver-
 tencias, además, yo nunca
 fue madre de padre
 y mucho menos de tutor.

Contra mi rostro
 se sentondando sus
 fenebrosos colmillos -
 Por suerte logré asir
 del cuello evitando la
 clentellada, brite a la
 niña "ve por...

Del mismo modo se observó que el estudiante SM2TE1 de acuerdo a la actividad de reescritura, el trabajo fue incompleto, excepto una corrección de las palabras con error ortográfico intencional, por otra parte, no cumplió con toda lo orientado y trata de inferir con esos ejemplos. Sin embargo, al realizar el contraste con la SM2PDP4 el alumno no respondió sobre la definición de reescritura, es decir, no existe nada que trasladar de lo conceptual a lo procedimental, donde el modelo nos indica que en los subesquema hay un déficit de información, por lo cual es un error de incompetencia en la resolución de la tarea.

De igual manera al observar la actividad en el uso de sinónimos, conforme a su respuesta el alumno SM2PDP2 no escribió nada, porque carece de conocimiento o habilidad en activo. De la misma forma que manifiesta ese error en el ejemplo de los tipos de sinónimos al escribir "*flores – flores*" lo cual es una respuesta errada porque es un caso de palabra homófona. Sin embargo al contrastarlo con el SM2TE1 responde erróneamente, excepto una corrección en el error ortográfico intencional *-ijas por hijas*, lo demuestra al usar términos incorrectos,

en síntesis existe un error de procedimiento, que las invariantes operatorias no contienen ni conceptos, ni teoremas en actos que puedan resolver esta situación de aprendizaje.

MCTE1

| | |
|---|-------------------|
| hijas, Nuevas, restro | danza, tutor |
| hijas - hijado | restro - cana |
| danza - baile | enajado - arecho |
| tutor - profesor | Recamara - cuorde |
| hermosa - bonita | |
| (MC) | |
| <p>la madre culibio, con sus dulces maneras de siempre, me encargó a su hijo, la primera ballarina, de los culibios que dijeres en paz las nichas, que me desafiaron a los mariposeros.</p> | |
| (MC) | |
| <p>la madre culibio, la nara vez que se enajó se transformó en una anacarda gigante se basen necesariis diez o veinte hombres para calmar su furia, por basta con chetovilo, inmovil por un buen Rato o inmovilizado en la estructura mecánica dispuesta para este proposito para que figure a su atordumbada forma de mujer hermosa que fue despreocupado los lucos de una belleza aun librario.</p> | |
| (Falta) | |

El estudiante MCTE1 no completó la reescritura de todo el cuento solo volvió a escribir los dos primeros párrafos del cuento sin ninguna modificación con respecto al texto original, en contraste con MCPDP4, en la cual se obtuvo una respuesta errada sobre la definición de reescritura, se puede decir, que a nivel conceptual el discente no poseía estos conocimientos, por lo que al trasladarlo al procedimiento en TE1 no hubo cambio en los esquemas de aprendizaje. Generalmente, en MCTE1 se pudo notar un error de comprensión, el cual lo limitó a realizar la tarea asignada causado probablemente por un mal procesamiento de la información recibida, puesto que, se observa que antes de la reescritura del cuento, sustrajo algunas palabras e hizo relación—según él— de sinonimia, sin embargo, no se reflejó en el texto reescrito, el uso de esas palabras.

Para analizar el dominio procedimental sobre sinónimos, se tomaron en cuenta las palabras que el estudiante escribió al inicio. La primera relación de palabras fue *“hijas-hijado”* en estas palabras no se encontró ninguna relación por sinonimia, sumado a que hay un error en el término *“hijado”*. En otras relaciones de palabras se obtuvieron *“danza-baled, rostro-cara”* en estos casos el discente hizo relación de sinonimia referencial, por otra parte, se encontró tres casos de sinonimia conceptual en las relaciones de palabras: *“hermosa-bonita, enojado-arrecho, recamara-cuarto”* las cuales pudieron ser apropiadas en la reescritura si el estudiante hubiese asimilado las orientaciones. Cabe destacar en *“tutor-profesor”* un caso particular de sinonimia, evidentemente, es una sinonimia referencial, sin embargo, este tipo de sinonimia funciona ajustadamente con el contexto, por lo que se puede decir que si lo hubiese aplicado en la reescritura, este tipo de relación no funcionaría en el texto.

En MCPDP1 se obtuvo una respuesta buena con respecto a la definición de sinónimos, que en contraste con MCTE1 y las palabras que escribió, se puede distinguir un buen dominio, no obstante, estas palabras no fueron aplicadas en el proceso de la reescritura, debido a que el concepto de reescritura no estaba presente en el subesquema conceptual-factual. El Modelo de Aprendizaje por Esquemas señala que los teoremas en acción empiezan a trabajar cuando se movilizan los conceptos, esto hace indicar que la inexistencia del concepto en el

subesquema conceptual-factual influye en lo procedimental, en otras palabras, si falla en lo conceptual certeramente fallará en lo procedimental, por consiguiente, se pudo concluir que MCTE1 no cumplió con el esquema mayor Reescribir un cuento.

JVTE1

Desadina con serpiente (IV)

la madre colobra, con sus
dulces mancras de siccipres,
mi ~~carro~~ ~~carro~~ a su
hija, la primera
ballerista de la
selva: que hiciera las
taras, que no perturbaras
al río, que dijera en
pa' los nidos, que
no deza fiera.

la madre colobra, la rana
que se ~~se~~ ~~se~~ ~~se~~
si ~~transforma~~ en una
una con da gigante si
hacen necesarios si o
viente hombres para calmar
su furia: pero basta
con sostenerla.

Extasiado estaba ante el
exclusivo desborde artístico
de la niña, cuando se
acercó fugiente el
enorme ofidio. Apenas
tuvo tiempo para incorporarme,
cuando se lanzó.

Contra mi rostro se hundiendo
sus tenebrosos colmillos.
Por suerte lo gré a sí
del cuello, evitando.

Ayuda. llama a los hombres
del pueblo. Es necesario
inmovilizarla para que se
tranquile... Yo solo danzando

la niña me miró sorprendida
y exclamó: "Ella no es mi madre."

En la estrecha cámara
 dispuesta para este propósito,
 para que regrese a su
 costumbre.

la niña, como toda
 las - sean hijas de
 árboles, tortugas, pajeros
 o sardinas - presen-
 ta esa, el baile y cantar
 a las ruinas antes
 que disfrutar los
 sabores escolares.

fueron unas mis advertencias
 Además, yo nunca tuve
 madera de destino y
 mucho menos de tutor.
 Así que decidí admirar
 su danza sobre el agua.

En JVTE1 se obtuvo un bajo dominio conceptual reflejado, tanto en el uso de sinónimos como en la reescritura, debido a la falta de dominio de las invariantes operatorias conceptuales y su movilización hacia la aplicación procedimental. De las diez palabras que se les pidió que cambiaran por sinónimos, solo lo hizo en una “enoja-arrecha” y de las que estaban con errores ortográficos, solo corrigió dos “hasen-hacen, ijas-hijas”, además de esas correcciones en cuanto a la reescritura, no hubo cambios en relación al cuento original.

El Modelo de Aprendizaje por Esquemas explica que el subesquema lingüístico es un microsistema combinatorio, es decir, a la luz de este subesquema, las palabras es el componente esencial para manifestar la información abordada en el subesquema conceptual-factual al mundo real a través de componentes operatorios que ayudan a movilizar los conceptos en el acto, esto es, en el subesquema técnico-procedimental. Alrededor de estas ideas en contraste con la PD, se pudo detectar que la carencia de información conceptual de sinónimos y reescritura fue lo que limitó al discente para resolver la situación de aprendizaje, puesto que JVPDP1 expresó una respuesta errada sobre la definición de sinónimos, del mismo modo, en JVPDP4 sobre la definición de reescritura. En conclusión, esto indicó que ni los conceptos consensuados

habían sido interiorizados en su sistema esquemático, por tanto en los subesquemas conceptual-factual, lingüístico y técnico-procedimentales.

FCTE1

(FC) 28/10/19
 La madre celebra con sus dolls
 menores de siempre, me encargo a su
 hija la primera **balletista** de la
 selva: que ~~hija~~ los toros
 que nos **peleaba** al no que desera
 en paz los nidos, ~~que~~ no decantara
 alas moniposos.

La madre celebra la rara vez que
 se enoja se **transforma** en la **serpiente**
 gigante. se hacen necesarios diez o veinte
 nombres para calmar su furia: pero
 basta con sostenerla inerte por un buen
 rato o **disposita** en la **intelectu**
 en la **habilitación** **disposita** en este
 propósito para que regrese a su **ocasión**
habitada forma de **mejor** **belle-sima** que
 luce desprecupada los ecos de una
 belleza aún extraña.

La niña como **hola** Leo - **sean** **ijos**
 de **orboles** **tordaga** **Poguras** o **sepicatas**
 Prefiere la **risa** el **buile** y **comer**
 a los **NUEVOS** antes que **destruir**
 los **deberes** **Escolares**.

Fueron varias mis **advertencias** **Ademas**
 Yo nunca **hice** **matanza** de **madrino**
 muchos **menos** de **toros** así **decido**
asustar **gas** **denzas** sobre el agua
 lo **con** **hacia** **mentiras** **mente** **sin**
 recurrir a ningún **poder** **divino** **dolles**
metidos sobre **del** **Feliz** **Esperanza**
 El **viente** **michas** los **coordenar**
 se **matrillaban** **varios** al **Sol**.

Extasiada estaba **antes** el **Exclusiva**
deboras **orhishia** de la **niña** **cuando**
 se **acusa** **rogante** el **enorme** **afido**
Apenas **torre** **hante** **incorpora** **mente**

contra mi cara descendidos sus
 tenebrosos colmillos por suerte
 logre asirlo del cuello torciendo
 la delgada gruta ala niña ve por
 Ayuda llamen a los hombres del pueblo
 es necesario inmovilizarla para que se
 tranquilice yo solo no puedo
 la niña me mira sorprendida y exclama
 ella no es mi madre si era una
abstada serpiente y sigue danzando

El estudiante en FCTE1 con respecto a uso de sinónimos logró sustituir 5 palabras. En contraste con el dominio conceptual sobre sinónimos diagnosticado en la FCPDP1, su respuesta se clasificó entre las definiciones buenas sobre sinónimos, y al movilizar estos conceptos en el acto a través de la TE1 se reflejó un buen funcionamiento de los esquemas en el procedimiento. Por otro lado, al contrastar FCPDP3 (ejemplos de sinónimos) con los casos de sinonimias expresados en TE1 se verificó un cambio importante en el subesquema lingüístico y procedimental, puesto que el discente en P3 de su prueba diagnóstica escribió como ejemplos de sinónimos “linda-lindísima, hermoso-hermosote” el cual corresponden a superlativos, en cambio, en FCTE1 escribió relaciones de sinonimias más acertadas como en: “serpiente-anaconda, recamara-habitación, hermosa-bellísima, rostro-cara, vulgar-malhablada”.

Los sinónimos expresados pertenecen a tres tipos: conceptual (“recamara-habitación, hermosa-bellísima”) los cuales fueron aplicados correctamente en la reescritura del cuento; referencial (“serpiente-anaconda, rostro-cara”) este tipo de sinonimia tiene que corresponder al contexto en el que se utiliza; y también se apareció un caso de sinonimia contextual (“vulgar-malhablado”) este tipo de sinonimia tiene un uso más complejo, puesto que, este caso de sinonimia trabaja estrictamente con el contexto, fuera de este su aplicación no funciona y carece de coherencia, tal es el caso del uso que le dio el discente, porque en el contexto del cuento esta relación de sinonimia no es viable.

Al demostrar modificaciones en el cuento, mediante el uso de sinónimos y corrección ortográfica en la palabra “hasen” por “hacen”, se pudo indicar que el discente movilizó invariantes operatorias con respecto a reescritura, no obstante, se estudió que FC se apropió del concepto de reescritura vía consenso en la evolución diagnóstica colectiva, es decir se apropió del concepto de reescritura consensuado en la segunda sesión, puesto que en FCPDP4 no poseía conocimientos conceptuales sobre reescritura, sin embargo, al hacer contraste con el FCTE1 se percibió cambios en los esquemas. Esto se debe a que –como explica el modelo de Aprendizaje por Esquemas- desde el subesquema sociocultural, el conocimiento también se alimenta con la interacción social como ruta de aprendizaje.

JMTE1

que enmarcar

JM

Peradillo con serpente

La madre culebra, con sus dulces
 palabras de serpente, me enseño a
 su hija, la primera bellisima de
 la Selva: que pisara los taranos,
 que no perturbara el río,
 que dijere en paz los ridos,
 que no deseara a las mariposas.

La madre culebra la sorora vez
 se (enajo) se fono convirtierte
 en una Anelonda gigante. Se

Para prepararlos día a día, hombres
para limpiar su tierra; pero basta
con sortearlos innamados por un buen rato
o sacárselos en la cabuya (abilleros)
dispuesta para que cada propietario,
como que regresa a su pertenencia,
juegos de mujer, honores (bello) que
lleva despreciada los ojos de
una bella con el alma.

La vida con todos los dioses - son
ríos, de árboles, tortugas, pájaros o
serpientes - prepara la vida, el
belle y cantos a las mujeres, antes
que despierten los dioses ocultos.

pueros vientos, no advertencias. Ahora,
ya nunca tiene memoria de pájaros y
mucho menos de todos pájaros, pero
que dicen a través su danza sobre

el agua - lo cual hace maravillosamente
y sin procurar a ningún poder divino
y la dulce palabra que salir copiará
el viento cuando los cantores
se marchaban unidos al sol.

Estupendo, estaba ante el camino
de donde, en silencio, de la vida, cuando
se hacen presente el como
ojos, apenas tiene tiempo para
desaparecer, cuando se hacen
contra su vida, desapareciendo
sus palabras. Estaba por pronto
sepa a parte del valle, cuando
la destellada. Cedió a la vida:
"el por"

Ayuda, ahora a los hombres del pueblo
es necesario involucrarlos para que
se tranquilice... no solo se puede.

La vida, un río sorprendido y
exclamó: "Ella no es un río, es una
divinizada serpiente". y siguió suena.

Con respecto al dominio conceptual sobre sinónimos reflejado en JMTE1 se puede estudiar que tienen un conocimiento intermedio aplicado en lo procedimental. De las 10 palabras que se les pidió sustituyeran con sinónimos cumplió con 5 de ellas, predominando el tipo conceptual en: *“transforma-convierte, recamara-habitación, hermosa-bella”* las cuales fueron apropiadas en el proceso de reescritura y dos relaciones de sinonimia contextual *“tutor-padre, vulgar-degenerado”* que al ser aplicadas en el contexto del cuento cambiaron semánticamente, por lo tanto, no fueron apropiadas en la reescritura del texto. En el caso de este estudiante se puede verificar cierto progreso en el estado de los esquemas de aprendizaje sobre sinónimos, puesto que al hacer contraste de TE1 con su PD se pueden observar estos cambios, se observó que en JMPDP1 respondió erróneamente sobre la definición de sinónimos y en la JMPDP3, sobre la ejemplificación de estos, también su respuesta fue errónea, esto hace indicar que con ayuda de EDC (Evacuación Diagnostica Colectiva) el estudiante reestructuró estos conocimientos.

Por otra parte, en cuanto al dominio conceptual de reescritura el discente en JMPDP4 respondió mal, sin embargo, hizo buen proceso de la reescritura en el TE1, sumado a que fue capaz de corregir los errores ortográficos que presentaba el texto original. Se pudo concluir que el discente no poseía conocimientos en el subesquema conceptual factual según la PD procesada individualmente, esto indica que hubo una evolución de invariantes conceptuales luego de activar el subesquema sociocultural a través de la interacción social, lo que ayuda a la consolidación colectiva e individual de conceptos.

SM1TE1

la madre culebra, con sus dulces maneras
de siempre, me encargó a su hija, la
primera balletista de la selva: que
hiciera los tareas que no perturbara
al río, que dejara en paz los
riscos, que no desviara a los maripos.

la madre culebra, la rara vez que
se enoja se transforma en una enorme
gigante de hacer necesarios diez o veinte
hombres para calmar su furia, pero

basta con sostenerla inmóvil por
un buen rato a abrazarla en la
estrecha sujeción dispuesta por
este propósito. Para que se pose
a su acostumbrada forma de
mujer hermosa que le desprecia
los ecos de una belleza aún extraña

la niña, como todas las hijas de
árboles, tortugas, pájaros o serpientes
mucho menos de tatar. Así le di
admirar su danza sobre el agua
lo cual hacía maravillosamente
y sin recurrir a ningún poder divino
y la dulce melancolía que ella
esparcía al viento mientras los
cuadernos se marchitaban
vacíos al sol.

Extasiado estaba ante el desbordado
 desborde artístico de la niña, cuando se
 acercó súbitamente al enorme círculo.
 Apenas tuve tiempo para incorporarme,
 cuando se lanzó
 contra mi pecho desmenuzando mis
 débiles brazos. Por suerte logré
 asirlo del cuello, evitando la dentellada.
 Grité a la niña no puedo.
 Ayuda. llama a los hombres del Pueblo. Es
 necesario inmovilizarla para que se
 tranquilice... yo solo no puedo.
 La niña me miró sorprendida y exclamó:
 'Ella no es mi madre. Es una vulgar Sacerdote'.
 y siguió danzando.

En SM1TE1 se obtuvo problemas de metodológicos por la falta de comprensión del procedimiento para la resolución de TE1, puesto que el discente solo hizo una transcripción casi literal del cuento, a excepción de la corrección ortográfica de las palabras "desafiaron, por desafiaron e ijas, por hijas", contrario a esto, no se reflejó en el trabajo ni el dominio conceptual de sinónimos, ni el de reescritura. Lo anteriormente descrito, se refiere a que el discente no aplicó sinónimos en la reescritura porque en el subesquema conceptual-factual poseía de forma endeble la información sobre sinónimos y reescritura, esto se constató al contrastar con su PD puesto que no respondió correctamente en dicha evaluación.

En la P2 y P3 de la prueba diagnóstica de SM1 sobre los tipos de sinónimos y ejemplos de sinónimos respectivamente, respondió erróneamente y sobre el concepto de reescritura optó por no responder, esto ayuda a comprender que, a como lo indica el modelo, la información almacenada en el subesquema conceptual, garantiza el procedimiento, por lo tanto, en SM1TE1 se pudo analizar que debido a la falta de un referente conceptual adecuado cometió errores, por ende, incompetencia en la resolución de la tarea.

Por consiguiente, se analizaron a los estudiantes que respondieron y completaron de forma más completa la situación de aprendizaje:

ABTE1

"Pesadilla con serpiente"

La madre serpiente, con sus encantadoras maneras de siempre, me encargó a su hija, la primera ballarina de la jungla: que hiciera los bailes, que no perturbara al río, que dejara en paz los ríos, que no desafiara a los mapaches. ->

La madre serpiente, la rara vez que se enoja se transforma en una anaconda gigante. Se hacen necesarios diez o veinte hombres para calmar su furia; pero hasta con serpientes inmóviles es un buen rato a permanecer en la estada habitacional dispuesta para este propósito, para que regrese a su acostumbrada forma de mujer bella que sus deslumbradas los ojos de una belleza aún extraño.

La niña, como todas las feras híbridas de árboles, tortugas, pájaros y serpientes prefirió su vida, el baile y cantar a las nubes antes que dominar los debates endios.

ueron ranos por adreñenlos.
 Además, yo nunca fui madama de
 poldrino y mucho menos de tutor.
 Así que decidí adreñar su danza
 baile solo y agua lo cual
 hasta maravillosamente y sin
 recordar al ningún poder divino
 y la dulce melodía que feliz
 espacia el viento mientras los
 cuadernos se marchaban hacia
 al sol.

Axiado estaba ante el exultante
 desorden artístico del la vida.
 cuando se podía ruente el
 viento de lo. A veces tiene
 tiempo para incorporarse,
 cuando se lanza contra mi
 cara desfundando sus tumbos
 colmillos en mi nariz logro bazarlos

del cuello, evitando la dentellada.
 Exite a la niña: "no por ayuda
 llama a los hombres del pueblo. es
 necesario inmovilizar para que
 se tranquilice... pero solo no puedo".
 La niña me miró comprendida y
 celoso: "ella no es mi madre. es
 una vulgar sapiente y siguió
 dazando.

En ABTE1 en contraste con ABPD se perciben cambios en los esquemas de aprendizaje, puesto que en las situaciones de prueba diagnóstica en al ABPDP1, con respecto a la definición de sinónimos fue errónea; en ABPDP2 en cuanto al tipo de sinónimos, no respondió, y en los ejemplos aportados en ABPDP3 se pudo analizar desde el subesquema lingüístico, errores en cuanto a la relación de palabras por sinonimia, esto proveniente de las fallas o a la carencia de información en el subesquema conceptual factual. No obstante, en el ABTE1, los cambios en los esquemas se evidenciaron porque realizó un buen proceso de reescritura del cuento, además que los casos de sinonimia aportados fueron buenos. Se observaron cuatro casos de sinonimia conceptual en: "selva-jungla, recamara-habitación, hermosa-bella, danza-baile", también un caso de sinonimia referencial: "rostro-cara" y uno de sinonimia contextual: "dulce-encantadoras",

del mismo modo que corrigió las cuatro palabras escritas con errores ortográficos, finalmente, se puede decir que el aprendizaje va evolucionando para el cumplimiento del esquema mayor, reescribir un cuento y usar sinónimos.

RVTE1

"Pesadilla con serpente."
 La madre Culobra, con sus dulce
 manera de siempre, me encargó a su
 vez la primera lectura de la
 lista: que hiciera los trazos que
 se relataba al rio, que clara en los
los rio, que no explicaba a los
maestros.

La madre Culobra la vea vea
 que se molesta se concentra en una
anatomía gigante. Se hacen necesarios o
se hombres para calmar se enjo; pero
hasta con sabores no hombres por un
buen rate o encarnar en el calculo
cuarto disputa para en propósito,
 para que regrese a su acostumbrada
forma de mujer bonita que luz deprava
fuera los cor de su bellas un extrana.

La misma, donde todos los sean figas de
amor, fortuna, figuras o se expiente.

esperar la rifa, el baile y cantar
a las mujeres antes de dispartar la
liberación escolar.

En fin, en estas mis actividades.
Además ya nunca tuve manera de
fudrino y mucho menos de guiso. Así
que decidí admirar su baile sobre el
agua - la cual había maravillosamente
y en recurrir a ningún poder divino -
y la dulce melodía que feliz se espacia
en viento mientras los cuatrecientos de
marchaban hacia el sol.

Contra mi [carga] desconfiando sus
teóricos cobrillo. Por fin, afortunadamente
hacía del culto, cantando la
danza, ante a la niña "ve por".

Ayuda. Llamo a los hombres del pueblo.

Es necesario inmediatamente para que se
tranquilice... Yo solo no puedo.

La niña me miro sorprendida y
exclamó: "Ella no es mi madre. Es una
vulgar serpiente" y siguió hablando.

Similar es el caso de RVTE1 que en contraste con RVPD se observaron cambios en los esquemas de aprendizaje, puesto que en su PD escribió definiciones erradas en cuanto a sinónimos (en las P1, P2, P3 de la prueba diagnóstica) y con respecto a RVPDP4 se observó una respuesta intermedia de la definición de reescritura, sin embargo, al contrastar estas respuesta con RVTE1, claramente se evidenció un buen cambio en el estado de los esquemas de aprendizaje, esto se debe a que, probablemente, el estudiante asimiló la información que se consolidó en la segunda sesión de clases en la EDC, en la cual en base al subesquema sociocultural se activaron, por medio de la interacción, los demás subesquemas para retroalimentar los conocimientos desde un aprendizaje

colectivo, puesto que el cerebro también estructura información y aprende de su actividad social para el desarrollo de sus capacidades.

En cuanto al dominio conceptual de sinónimos, se obtuvo nueve casos de relación de palabras por sinonimia, pero específicamente a los tipos de sinónimos utilizados. Por otra parte, se encontró siete casos de sinonimia conceptual en las palabras: “*perturbaran-molestaran, desafiara-enfrentara, transforma-convierte, recamara-cuarto, hermosa-bonita, rostro-cara, danza-baile*” y un caso de sinonimia contextual “*tutor-guía*”, también un caso de sinonimia referencial “*enoja-molesta*”, además de las correcciones en las cuatro palabras mal escritas en el texto original, por lo que se pudo concluir que los esquemas de aprendizaje, hasta este momento, va evolucionando relativamente.

JGTE1

Pesadilla con Serpiente

La madre Culebra, con su dulces manera
de siempre, me encargo a su hija, la
primera valletista de la selva: que hiciera las
tarcas, que no perturbara al río, que
dejara en paz los niños, que no retara
a las mariposas.

La madre Lulebra, la rara vez que se encapada se cambia en una anaconda gigante. Se hacen necesarios diez o veinte hombres para calmar su furia, pero basta con sostenerla inmóvil por un buen tiempo o encerrarla en la estrecha habitación dispuesta para este propósito. Para que regrese a su acostumbrada forma de mujer bonita que luce despreocupada los ojos de una belleza aún extraña.

La niña, como todas las - sean hojas de árboles, tortugas, pájaros, o serpientes prefiere la risa, el baile y cantar a las nubes antes que disfrutar los deberes escolares.

Fueron vanas mis advertencias. Además yo nunca tuve manera de padrino y mucho menos de guía. Así que decidí admirar su baile sobre el agua - lo cual hacía maravillosamente y sin recurrir a ningún poder

divino - y la dulce melodía que feliz esparcía el viento mientras los cuadernos se marchitaban vacíos al sol.

Extasiado estaba ante el exclusivo desborde artístico de la niña, cuando se acercó rugiente el enorme apido. Apenas tuve tiempo para incorporarme. Cuando se lanzó contra mi coro desmenuzando sus tenebrosos colmillos. Por suerte logré asirlo del cuello, evitando la dentellada. Grite a la niña: "Ve por ayuda, llama a los hombres del pueblo. Es necesario inmovilizarla para que se tranquilice... yo solo no puedo".

La niña me miró sorprendida y exclamó: "Ella no es mi madre. Es una mujer mala y siguió danzando".

Similar al anterior es el caso de JGTE1, que a nivel conceptual en la PD tenían fallas, sin embargo, pudieron realizar la actividad en el TE1. Si bien es cierto, se puede analizar que la buena resolución de la tarea se deba a una correcta asimilación de la información explorada y consolidada en la EDC, por el contrario también puede ser resultado del sistema de la enseñanza tradicional actual que le ha dado más prioridad al procedimiento, pero cuando se deben enfrentar a la teoría, para ser más críticos con argumentos lógicos, son incompetentes.

El estudiante en JGPDP1 en la definición de sinónimos escribió teoremas en acto equivocados, y con respecto al conocimiento de los tipos de sinónimos en JGPDP2 no contestó, sin embargo, en cuando se le pidió que ejemplificara (JGPDP3) pudo hacerlo bien, esto en contraste con JGTE1 se ve que predomina lo técnico-procedimental puesto que logró hacer una buena reescritura del cuento mediante la utilización de sinónimos en los 10 casos; seis de ellos de tipo conceptual: *“desafiara-retara, enoja-enfada, recamara-habitación, hermosa-bonita, danza-baile, rostro-cara”*; dos de tipo contextual: *“transforma-cambia, rato-tiempo”* y de igual cantidad, dos de tipo referencial: *“tutor-guía, vulgar-mala”*, al mismo tiempo que hizo las correcciones ortográficas debidas.

Al contratar la PD y el TE1 del discente JG, se puede concluir que predomina en él el subesquema técnico-procedimental, esto producto de la enseñanza tradicional que coloca como prioridad el procedimiento mientras que el conocimiento conceptual queda relegado. El Modelo de aprendizaje por esquemas apunta que el conocimiento conceptual garantiza el procedimiento, por lo tanto, para que el aprendizaje sea completo estos deben ser equilibrados para el correcto funcionamiento de los esquemas.

SRTE1

"Cuento"

(SR)

La madre celebra con sus dulces
maneras de siempre me enseñó a su
hijo, la primera balletista de la
selva: que fueran los tarzanos, que
no traumaron al río, que dejara
en paz los nidos, que no desquijara
a los mariposas.

La celebró, cuando se era enojado
se conviente en una conchada yugante, se
hacen neosonitos diez o veinte hombres
para colmar su furia; pero basta con
sostenerlo inmóvil por un buen rato o
encerarlo en la estrecha habitación dispuesto
para este propósito para que renuncie
a su acostumbrada forma de mujer
bella que fue despreciado los hechos
de una belleza aún extraño.

La niña como todas sean hijas de
árboles, hongos, pájaros o serpientes
prepara la vida, el baile y cantar
los trabes ante que desaparecen
debemos escalones.

Además yo nunca tengo manera de pedirle
y quedo menos de padre. Así que de ahí
admiran su danza baile ahora y ahora
sin nequiquin poder durar, dulce melancolía
marchitaban varios hacia el del.

Exhausto análisis de la niña
el orate cidió. amargamente cuando
se lanzó.

Entero ni nuestro era temeroso
cubiertos del cielo estando la
dentellado qué a la niña ve por.

Ayuda del pueblo a imponibilizar
tranquelize yo solo no puedo.

La niña me mira y exclamó: "Ella
no es mi madre. Es una graciosa
serpiente" y siguió danzando.

Al contrastar TE1 con PD del estudiante SR en su momento conceptual-factual enfocada en la diagnóstica, quedó reflejado que el subesquema predominante

es el técnico-procedimental por encima del conceptual-factual, lo cual no garantiza una buena estructuración de los esquemas de aprendizaje.

En SRPDP1 contenía teoremas en acto erróneos sobre la definición de sinónimos, de la misma manera, en SRPDP2 desconocía los tipos de sinónimos, a la vez, no pudo dar ejemplos de sinónimos en SRPDP3, sin embargo, al aplicar conceptos procedimentalmente en SRTE1 para demostrar todo el proceso diagnóstico (teórico y procedimental), se obtuvo que el estudiante hizo buena resolución de la tarea, que probablemente se deba a la asimilación y estructuración de esquemas de aprendizaje en la EDC donde se compartieron las creencias de estos conceptos y se consensuaron creando así un aprendizaje colectivo, puesto que el Modelo de aprendizaje por esquemas se basa en el estudio que el ser humano aprende, también, de su entorno, a través del comportamiento social.

En la SRTE1 predominó el tipo de sinonimia conceptual: *“transforma-convierte, enoja-enfada, recamara-habitación, hermosa-bella, danza-baile, rostro-cara”*; este tipo de sinonimia es la que más se trabaja en la enseñanza tradicional, aislando los demás tipos de sinónimos. El discente escribió solo un caso de sinonimia referencial: “tutor-padre”, también escribió la relación “perturbara-traumara, vulgar-grosera” la cual en el contexto del cuento no funciona.

En cuanto al dominio conceptual de reescritura en SRPDP4 se obtuvo una definición buena, en contraste con SRTE1, al movilizar este concepto en el acto, hizo bien la actividad y cumplió con los esquemas reescribir un cuento y usar sinónimos.

LCTE1

Pesadilla con Serpiente.

La madre culebra, con sus dulces maneras de siempre, me encargó a su hija, la primera Danza de la selva: que hiciera las tareas, que no alterar al río, que dejara en paz los nidos, que no dezariera a las mariposas.

La madre culebra, la rara vez que se enfadar se modificar en una anaconda gigante. Se hasen necesarios diez o veinte hombres para calmar su furia; pero basta con sostenerla inmóvil por un buen rato o encerrarla en la estrecha horquilla dispuesta para este propósito, para

que regrese a su acostumbrada forma de mujer linda que luce despreocupada los ecos de una belleza aún extraña.

La niña, como todas las - sean oriunda de árboles, tortugas, pájaros o serpientes - prefiere la risa, el baile y cantar a las montón antes que disfrutar los deberes escolares.

Fueron Vanas mis advertencias. Además, yo nunca tuve madera de padrino y mucho menos de instructor. Así que decidí admirar su ballet sobre el agua - lo cual hacía maravillosamente y sin recurrir a ningún poder divino - y la dulce melodía que feliz esparcía el viento mientras los cuadernos se marchitaban vacíos al sol.

Extasiado estaba ante el exclusivo
 desborde artístico de la niña,
 cuando se acercó rugiente el
 enorme ofidio. Apenas tuve tiempo
 para incorporarme, cuando se lanzó
 contra mi larga desenfundando sus
 tenebrosos colmillos. Por suerte
 logré asirlo del cuello, evitando la
 dentellada. Grité a la niña: "Ve por
 Ayuda. Llama a los hombres del
 pueblo. Es necesario inmovilizarla
 para que se tranquilice... yo solo
 no puedo".
 La niña me miró sorprendida y
 exclamó: "Ella no es mi madre.
 Es una malhablada serpiente",
 y siguió danzando.

En cuanto al dominio conceptual sobre sinónimos en LCPDP1 el estudiante tenía en su subesquema conceptual factual, conceptos errados, de la misma manera en su LCPDP2, y en LCPDP3 no pudo dar ejemplos de sinónimos, no obstante al hacer contraste con su TE1 se obtuvo que hubo cambios en el estados de sus esquemas de aprendizaje puesto que hizo relación de sinonimia en doce casos.

Desde el subesquema lingüístico en cuanto al uso de las palabras se observó errores operativos, lo que dio lugar a la mala ejecución del procedimiento, particularmente en el uso de las palabras; porque el educando hizo relaciones de sinonimia, pero no conjugó los verbos, sino, que los escribió en infinitivo, lo que dio lugar a un mal proceso de reescritura del cuento, esto fue en los casos "perturbara-alterar" la cual en la reescritura proporcionó el siguiente resultado: "...que hiciera la tareas y que no perturbar al río", igualmente lo hizo en: "enoja-enfadar, transforma-modificar". Estas fallas en el subesquema lingüístico hizo que no se cumpliera con el proceso de la reescritura, lo cual hace indicar que las fallas en el subesquema conceptual-factual, y lingüísticos se movilizaron en el

subesquema técnico-procedimental, puesto que estos subesquemas funcionan en conjunto para la construcción de esquemas de aprendizaje.

ACTE1

(AC)

la madre culebra, con sus dulces
mametas de siempre, me enseña
a su hijo, la primera bellurina
de la familia que nace. Este
que no protesta al nacer, que
despide en paz los dolores, que no
desaparece en los momentos
de la madre culebra, la vida
ves que se enseña en forma de
Culebra en un momento
gigante. Se hacen pensamientos
o veinte pensamientos para colorear
su propia vida con
fuerzas inmortales por bien
vinto o

o envenenada en un instante
habituación de la vida para este
propósito, para que nazca una
creación de la vida de mujer
bella que sea despreciable en
los de una belleza con extraña

la vida como todos - sea
hija de árboles, tortugas,
pequeños o gigantes -
prefiere la vida, el baile
y contar a los hijos antes
que disfrutar los dolores
o dolores.

fueron buenos más interesantes
Además, se ven una madre
de padre y mucha madre
de culebra, así que decide
admirar su vida sobre el
agua - la vida suya.

maravillosamente y sin
 recurrir a ningún poder divino
 y la cual me lleva a la idea
 de que la vida misma
 los cuadros se multiplican
 hacia el sol
 extinguido estaba ante el
~~exclusivo~~ ~~clásico~~ arte
 de la vida, cuando se abrió
 frente a mí una epifanía.
 Apenas tuve tiempo para
 interpretar, cuando se levantó
 / Fallo
 balletista, perturbada
 enoja, transformada
 hermosa, hermosa
 (Nina) tutor danza

Al inicio, el estado de los esquemas en relación a conocimiento de sinónimos en el estudiante AC, era incierto, contenía de manera errada la información desde el subesquema conceptual-factual. En ACPDP1 en cuanto a la definición de sinónimos, se obtuvo conceptos en acto equivocados, de la misma manera en ACPDP2 en relación a los tipos de sinónimos, y cuando se le solicitó diera tres ejemplos de sinónimos en ACPDP3, no pudo resolver la situación de aprendizaje. No obstante, en ACTE1 reflejo un dominio más amplio de sinónimos, esto indica que el consenso, a través de la interacción grupal, permitió obtener información en el subesquema sociocultural para la reestructura de esquemas de aprendizaje, lo cual da validez al modelo que ve el aprendizaje como un proceso evolutivo, que además se va alimentando tanto de la información almacenada en el cerebro, como en el andamiaje externo.

El tipo de sinonimia que predominó en ACTE1 fue –como en la mayoría de estudiantes– el conceptual “perturbada-molestara, transforma-convierte, recámara-habitación, hermosa-bella, danza-baile”, por otro lado, también escribió un caso de sinonimia referencial “balletista-bailarina”; uno contextual “tutor-cuidador” y uno connotativo “nube-cielo” estas relaciones de sinonimia fueron bien aplicadas en la rescritura, de la misma manera corrigió las cuatro

palabras que estaban escritas con errores ortográficos, esto hizo indicar que el estudiante hizo buen procedimiento de reescritura, que haciendo contraste con la ACPDP4 de acuerdo al conocimiento conceptual de reescritura se obtuvo que no pudo concretar bien su respuesta, esto apunta a un evidente cambio en cuanto al conocimiento de reescritura.

11.1.3.1. Observaciones después del análisis de llevada a cabo en tercera sesión de clases.

- a) Se observó que la ausencia de información conceptual obstaculizó el procedimiento o la solución del TE1, puesto que uno de los argumentos del Modelo de aprendizaje por esquemas es que la información conceptual almacenada en el subesquema conceptual-factual es la que garantiza el procedimiento.
- b) Los principales errores se debieron a la interferencia de conocimientos previos erróneos o incluso la ausencia de conocimientos.
- c) Hubo errores en el proceso de interpretación de la tarea, por lo que aplicaron un proceso inadecuado por omisión de las actividades dentro de la tarea.

11.1.4. Observaciones del análisis de la Fase diagnóstica correspondiente al primer momento conceptual-factual (apropiación de invariantes conceptuales).

En el momento de Evolución conceptual-factual está enfocado en la evaluación diagnóstica haciendo referencia a los conceptos en acción, es decir, se exploran sus conocimientos previos, no solo teórico, sino, procedimentales, por lo tanto, se explora lo que saben y cómo lo hacen o cómo resuelven una situación compleja que exige la movilización de los conceptos a procedimientos, todo esto se llevó a cabo en las primeras tres sesiones que comprenden la fase diagnóstica, de la cual se observó lo siguiente:

- a) Se pudo observar una distorsión en el subesquema conceptual, porque hay una mezcla de conceptos que pertenecen a diferentes tipos de palabras (esto relacionado con el dominio conceptual de palabras sinónimas).

- b) Las fallas detectadas en el subesquema conceptual-factual afectan directamente en los demás subesquemas de acción, puesto que estos funcionan juntos y son los que garantizan el procedimiento.
- c) En el TE1 se logró recabar información más clara sobre el dominio de los conceptos de sinónimos y reescritura, puesto que en esta actividad se activaron los teoremas internos que es cuando se empiezan a trabajar los teoremas en acción, por ende, se movilizan los conceptos.
- d) Este momento permitió demostrar todo el proceso diagnóstico, concepto-procedimiento-producción, en el cual quedo demostrado que el nivel conceptual esta relegado al procedimiento.
- e) El subesquema técnico-procedimental, siempre desde sus conocimientos previos, predomino más que el subesquema conceptual y que el lingüístico, esto producto de la enseñanza tradicional actual que pone en primer lugar el procedimiento y el conocimiento teórico es evadido.

11.2. Segunda Fase: Apropiación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental.

La segunda fase corresponde al análisis de dos momentos de aprendizaje, cada uno con dos sesiones; por lo tanto, este análisis se distribuyó por momentos y por las sesiones que componen cada momento, el momento de Apropiación y desarrollo metalingüístico (sesiones 4 y 5) y Apropiación técnicas-procedimentales (sesiones 6 y 7), esto permitió ir analizando el desarrollo en los esquemas de aprendizaje y observarlos en su proceso evolutivo de reestructuración del conocimiento tanto conceptual, como procedimental.

11.2.1. Apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las invariantes conceptuales). Confrontación entre conocimientos previos y nuevos saberes. Sesiones 4 y 5.

Este momento de aprendizaje se desarrolló en las sesiones 4 y 5, hace referencia al proceso de equilibración cognitiva de los estudiantes al comparar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento brindado después de establecer contacto con materiales teóricos y técnicos para la reestructuración de los nuevos saberes.

11.2.1.1. Sesión 4. Apropiación de los conocimientos teórico-conceptuales

El Modelo propone que en este momento, el discente tenga contacto con el material teórico, esto para hacer una confrontación entre sus presaberes y la nueva información o la ampliación de esta. Por lo tanto, en esta sesión se aplicó una Guía de Autoevaluación (GA) en la cual los mismos estudiantes evalúan sus respuestas de la PD en comparación con la información brindada en el Material teórico para autocalificar su acercamiento previo.

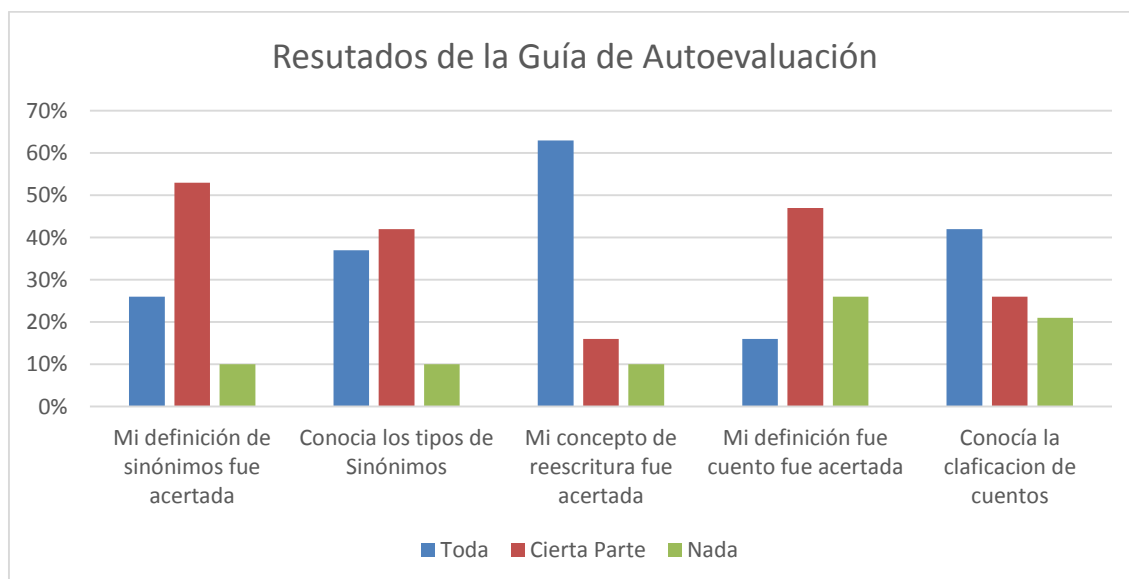
En la GA debían responder si sus respuestas se acercaron a la teoría en *todo*, *cierta parte*, o *nada* para que ellos asuman con responsabilidad sus aprendizajes. De los 19 estudiantes, se analizaron solamente 17, puesto que NG y FC que representan un 10%, no realizaron la GA.

Guía de Autoevaluación¹

INTRUCCION: Marque con una X la opción que corresponda a su respuesta correspondiente a la primera sesión con respecto la teoría.

| Nº | Indicadores | Toda | Cierta parte | Nada |
|----|--|------|--------------|------|
| 1 | Mi definición de Sinónimos fue acertada. | | | |
| 2 | Conocía los tipos de sinónimos | | | |
| 3 | Mi concepto de reescritura fue acertada | | | |
| 4 | Mi definición de Cuentos fue acertada | | | |
| 5 | Conocía la clasificación de cuentos | | | |

A continuación se presentan en una gráfica los resultados obtenidos de dicha Guía de Autoevaluación:



Grafica N° 7. Resultados obtenidos de la Guía de Autoevaluación completada por los estudiantes.

En el primer indicador el 26% de los estudiantes señalaron que acertaron en su totalidad la respuesta de la PD en comparación con la definición de la teoría, sin embargo, al confirmar este dato con los resultados de PD, se confirmó que este dato es aproximado, puesto que en PDP1 en referencia a la definición de sinónimos, se obtuvo que el 21% brindó respuestas buenas. Por otro lado, el 53% afirmó que sus respuestas en la PD en comparación con la definición

¹ Guía de Autoevaluación brindada a los estudiantes para que ellos mismos califiquen el acercamiento que tuvieron a la teoría.

teórica, se acercaron en cierta parte, no obstante, al confirmar este resultado con la Prueba Diagnóstica se observó que, luego de las repuestas buenas, se obtuvo repuestas erradas en un 73% de la prueba diagnóstica en la pregunta relacionada a la definición de sinónimos, por lo tanto, los resultados de la valoración de la GA no corresponden al de la PD. Esto indica que solo el 10% asumieron que no acertaron en sus respuestas de la PD en comparación con la teoría.

En lo referente al segundo indicador, se obtuvo que el 37% dijo acertar en comparación con la teoría, y el 42% hasta cierta parte, sin embargo, al comparar estos resultados con la PD se constató que nadie conocía los tipos de sinónimos, por lo tanto, solo el 10% reconocieron que, previo a la información teórica, no tenían conocimiento sobre los tipos de sinónimos.

Al respecto del tercer indicador, sobre la definición de reescritura, el 63% expresó que su definición en la PD se acercó en su totalidad a la del material teórico, no obstante, se corroboró con la prueba diagnóstica que nadie dio buenas respuestas, la mayoría de repuestas fueron intermedias, estas se relacionan con el 16% que en GA expresó que su definición se acercó a la teoría hasta cierta parte, por otro lado el 10% asumió que no se acercó en nada a la teoría.

En el cuarto indicador con respecto a la definición de cuento, el 16% afirmó que se acercó a la definición del material teórico, pero al comparar este dato con las repuestas sobre la definición de cuento en la prueba diagnóstica, se obtuvo que en realidad el 21% aportó buenas respuestas, por lo tanto se acercaron más a la definición del material teórico. Por otro lado, el 47% indicó que su respuesta fue acertada hasta cierta parte, esto concuerda con el 48% de las respuesta intermedias en la prueba diagnóstica, es decir, los estudiantes se autoevaluaron bien, puesto que, al comparar los datos de PD con GA, en lo que respecta a la definición de cuento los resultados son aproximados; esto hace indicar que los estudiantes asumen bien el desarrollo en sus esquemas de aprendizaje.

Por último, en el quinto indicador en el cual los estudiantes asumían si conocían o no, la clasificación de cuento, de este se obtuvo que el 42% dijo que se

acercaron en su totalidad a la respuesta correcta, el 26% hasta cierta parte y el 21% en nada, empero al comparar con el diagnóstico se valoró que esta información no coincide, debido a que en el diagnóstico los estudiantes no tenían conocimientos sobre la clasificación de cuentos en su lugar colocaban títulos de cuentos e incluso otros géneros literarios como: fabulas, leyendas, etc.

Con el análisis del resultado de la GA, se obtuvo que aunque los estudiantes en algunos casos, se sobrevaloraron, se logró que asumieran sus propias fallas en sus conocimientos previos al compararlos con el material teórico, puesto que esta confrontación les ayuda a enriquecer sus conocimientos sobre estos conceptos, puesto que el modelo indica que luego que los estudiantes tienen contacto con el material teórico y confrontan sus conocimientos previos con la teoría, el estudiante reestructura sus saberes conceptuales o se aprenden como nuevos conocimientos.

11.2.1.2. Sesión 5. Reflexión de la construcción lingüística.

El lenguaje es una de las acciones humanas más importantes para el desarrollo de los esquemas de aprendizaje, puesto que tiene un nivel alto de funcionamiento, esto se debe a que conforman un mismo sistema que se sustenta de diversas capacidades mentales que evocan, a partir de los recuerdos, conocimientos mediante acciones como el lenguaje. Dicho de otro modo, el lenguaje es lo que moviliza los conocimientos y el actuar del ser humano, por ende, los conceptos se comprenden y usan mejor una vez codificados en el lenguaje hablado, o algún otro afín esencial tanto como palabras, frases, oraciones, incluso los gestos.

Desde el punto de vista del subesquema de acción lingüístico los conceptos en acto se formalizan en el lenguaje, esto se demuestra en las definiciones integradas en la acción, es decir, el lenguaje funciona con lo almacenado en el cerebro debido a que es la activación del procesamiento inicial del sistema operativo de la mente, por esto, se prestó mucha atención a toda construcción lingüística que refleje o lo que el discente sabe a nivel conceptual.

Dentro de esta perspectiva, es que en la sesión 5 de la estrategia didáctica, en el momento de *Apropiación y desarrollo metalingüístico* del modelo de aprendizaje por esquemas, se utilizó la técnica de la exposición en la que los estudiantes demostrarán la apropiación teórica del material abordado en la 4ta sesión, esto para estimular el desarrollo metalingüístico que es la construcción lingüística donde se refleja la acción de los esquemas de aprendizaje. Por consiguiente, se analizó el discurso de los estudiantes para extraer enunciados esquemáticos que abonan al estudio de la información apropiada y abordada en el subesquema conceptual-factual reflejado en el subesquema de acción-lingüístico.

La quinta sesión se llevó a cabo el día viernes 01 de noviembre del 2019, se dividieron en tres grupos y cada uno se le asignó un tema respectivamente Sinónimos, Tipos de sinónimos, Reescritura –Importancia de la reescritura, Cuento -Tipos de cuentos, por lo tanto, se analizó cada grupo y a sus integrantes y tema correspondientes, tomando en cuenta la lista de cotejo que se llenó para evaluar de forma grupal a cada equipo expositor, además del discurso hablado.

El primer equipo de exposición fue el E1Sn con el tema de Sinónimos el dicho equipo estaba conformado por los estudiantes con los códigos: JV, NG, GA, RV, KC, los cuales presentaron el siguiente material:

Sinónimos

Los Sinónimos son palabras o expresiones que tienen significado iguales o muy parecidos, y que pertenecen a la misma categoría gramatical. Por lo tanto se puede sustituir o intercambiar en un texto sin que este sufra modificación en su sentido.

Tipos

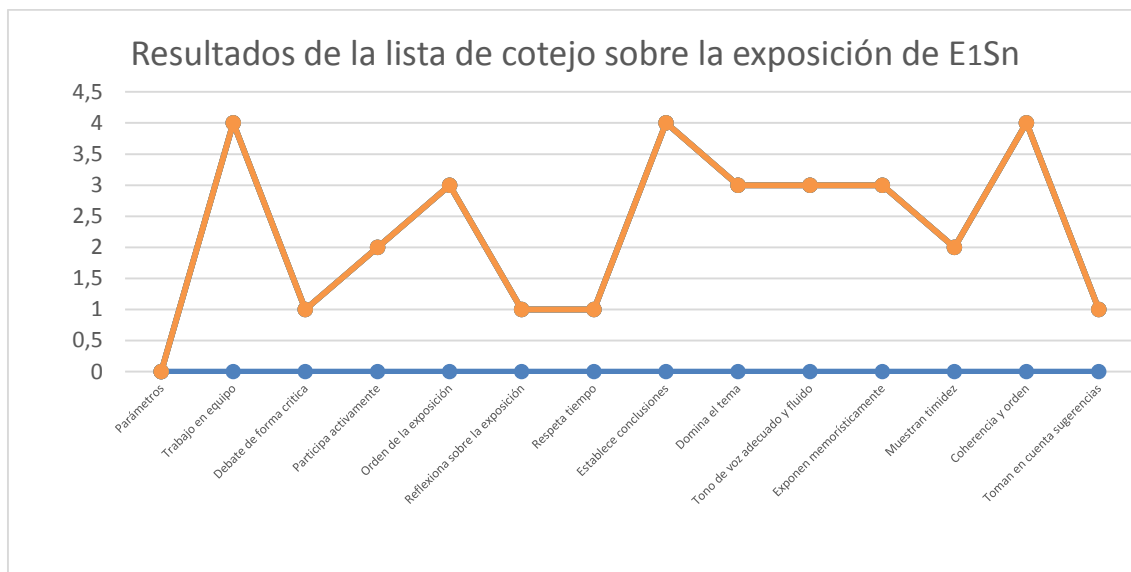
Sinónimo conceptual o total: Cuando coincide los rasgos conceptuales de los significados de dos términos, iniciar-comenzar.

Sinónimo contextual o parcial: Los términos que pueden ser conmutados en un contexto determinado sin que se altere el significado del mismo por ejemplo: Pedro está listo. Juan está preparado.

Sinónimo referencial: Los términos remiten al mismo referente pero no significa lo mismo.

Sinónimo connotativo: Cuando dominan las connotaciones. Pueden aludir al mismo significado términos que objetivamente nada tiene que ver entre sí. por ejemplo: Pedro está listo. Juan es inteligente.

En el caso de este primer equipo expositor, se pudo observar que se esforzaron por aprender los conceptos memorísticamente, lo que causó que algunos dudaran en algunos casos por falta del recuerdo de la teoría. De forma grupal se cotejó que los estudiantes trabajaron en equipo activamente, también expusieron con mucha coherencia en cuanto al orden metodológico, sin embargo no dieron espacio para reflexionar o establecer conclusiones que permitieran estudiar más a fondo el dominio conceptual sobre sinónimos y tipos de sinónimos.



Grafica N° 8. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de los Sinónimos del Equipo N°1. (E1Sn).

En el E1Sn como se puede observar en la gráfica con los resultados de la lista de cotejo, usan un tono de voz adecuado, pero muestran un grado de timidez en las intervenciones esto se debió a la apropiación memorística de la teoría, sin dar lugar también a lo reflexivo de esta. El papelógrafo presentado como material para la exposición contenía el concepto de sinónimos y cuatro tipos de sinonimia, sin embargo solo fue abordada la definición de sinónimos por el estudiante JA y solo un tipo de sinonimia por el estudiante NG, el conceptual o total. Por otro lado, del estudiante JV no se pudo estudiar el estado de sus esquemas de aprendizaje y su apropiación conceptual, vista desde el subesquema de acción lingüístico mediante la exposición, puesto que no expuso nada de la teoría de los sinónimos.

JV: [Presenta a cada integrante del equipo de exposición] “(...) y mi nombre es Joshua Valle, dale Geimy empezá.

Como se puede apreciar el estudiante lo que hizo en E1Sn fue presentar los integrantes del equipo de exposición, pero no hizo ninguna intervención acerca del tema, esto no permite estudiar si existe apropiación de la información teórica en el subesquema conceptual-factual, debido a que no se reflejó en el subesquema de acción lingüístico. El estudiante JA expuso la definición de sinónimos:

JV: *“Los sinónimos son palabras o expresiones que significaaan, que tienen significados iguales o semejantes. Significados iguales o semejantes. Y...y pertenecen a las categorías gramaticales. Por lo tanto, a sustituir o intercambiar...al sustituir o intercambiar [ve la ficha que tiene en la mano]...en un texto, sin que sufra modificación en su sentido”.*

Como se logra ver en la transcripción, JV expresó de forma oral casi fielmente lo que estaba escrito en el papelógrafo, también se puede observar que el estudiante hizo alargamiento en algunas palabras lo que hace indicar que el estudiante intentaba recordar lo que se había memorizado, de la misma manera también miró una ficha que llevaba en la mano para lograr recordar, esto se toma en cuenta porque el lenguaje está en contacto con los gestos como un acción coordinada. En el caso del estudiante NG se puede notar más titubeo en su intervención:

NG: *“Entre ellos tenemos, sinónimo conceptual o total, estos consisten... [ve el papelógrafo] coinciden en rasgos deee... [Niega con la cabeza] hasta ahí llegué.*

XX: *“Coinciden los rasgos...”*

NG: *“Coinciden los rasgos conceptuales de los significados”*

Por su parte en NG se pudo estudiar que su titubeo se debió a fallas conceptuales por olvido de la información, eso se puede notar en el alargamiento de las últimas sílabas de las palabras; a la vez hizo ademán de negación al desistir en no recordar lo que iba a decir, sin embargo, tuvo ayuda por solapamiento y pudo completar su intervención.

Entre tanto del estudiante RV no se logró analizar bien su dominio sobre el tema que se aborda en la exposición, puesto que él no logra concretar sus ideas o darle coherencia y claridad a estas.

RV: *“Pero también habla en ella sobre el mismo referente, aunque no significan lo mismo, [observa el techo] reúne todo el espacio del sujeto, estee...”*

Pese a que su construcción lingüística no está bien determinada se puede extraer de ella enunciados esquemáticos que pueden servir de estudio; por ejemplo, el enunciado *“sobre el mismo referente, aunque no significan lo mismo”*

puede hacer alusión al tipo de sinonimia referencial –que incluso está en el material de la exposición- pero no logró completar la explicación de sus ideas. Por último, el estudiante KC concluye con otra definición de sinónimos más un ejemplo:

KC: *“Los sinónimos son palabras que se escriben diferente pero tienen el mismo significado, por ejemplo: linda-bella”.*

Se pudo observar que el estudiante KC expuso la definición consensuada de sinónimos (DfCS) en la segunda sesión, lo que indica que se apropió más de la información estructurada colectivamente, demostrando -desde el subesquema sociocultural- que aprendió más por la interacción en el medio social, no obstante en el momento de *Apropiación y desarrollo metalingüístico*, tenía que reestructurar esos conceptos en base a la información teórica brindada en el material de estudio, esto hace indicar que no hubo una correcta confrontación con la teoría.

El E1Sn de forma general, se podría decir que intentaron memorizar la teoría, pero no reflexionaron en ella, que tomando en cuenta los titubeos y gestos de los estudiantes ayudaron a demostrar que tenían inseguridad al expresar los conceptos.

El segundo equipo de exposición fue E2Re con el tema de Reescritura, con los integrantes SM2, MC, JM, JA y JG, quienes además debían hacer mención de como Reescribir un cuento usando sinónimos.

E2Re:

La reescritura

una Reescritura es el Resultado de Reescribir,
una Acción que consiste una en escribir nuevo-
mente sobre un tema pero a Hora desde un enfoque
Diferente. También puede tratarse de escribir algo
aunque con modificaciones Respecto a texto
Original.

Ej: El editor no aprobó mi nota, así que me dio tiempo
hasta el próximo martes para entregar una reescritura.
Por lo general dedico más esfuerzo a la reescritura que la
desarrollo original de una historia.

LA Maestra me felicitó por la reescritura ya que logré
solucionar todos los errores que tenía la primera composición.

Desde el subesquema conceptual- factual se evidencia la respuesta oral en la que los estudiantes hacen mención de la información de la lámina con sus definiciones, hay una indecisión en sus afirmaciones, ya que no determinan su conclusión de reescritura, puesto que un inicio lo estaban haciendo de forma memorística. También en el trabajo del equipo E2Re en su exposición se observó que los varones tuvieron un mejor desempeño en lo expuesto que las mujeres al retener definiciones y aspecto de la reescritura, en orden y coherencia pero el resto vacilaron en su exposición, ya que ni memorizaron ni interpretaron, por lo que simplemente lo leyeron. Así mismo, se evaluó de forma grupal el trabajo activo a través de una lista de cotejo, valorando sus conocimientos. Por otro lado, el estudiante MC y JG no se pudo estudiar el estado de sus esquemas de aprendizaje y su apropiación conceptual, ya que desde el subesquema de acción lingüístico mediante la exposición no expresó conceptos, esto hizo indicar la

ausencia de información en el subesquema conceptual, pues estos estudiantes se preocuparon por leer y no interpretaron lo que dijeron.

MC: [mira varias veces sus apuntes] *“Cuando se trata de llevar normalmente unnnnn... método de estudio o dictamen de la reescritura de una carta o de un cuento amoroso”*

JG: [Mira la ficha en sus manos] (leyendo) *“Evidentemente en este paso además de todo lo anterior, podemos expresar especial cuidado en lo que es la puntuación y la selección del texto, una vez la imagen nos ayuda a mejorar y trasladar una imagen propia...”* (Solapamiento)



Grafica N° 9. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de la Reescritura del Equipo N°2. (E2Re).

El E2Re como se nota en la gráfica sobre los resultados de la evaluación de la exposición oral sobre Reescritura, tuvieron un tono de voz adecuado, sin embargo al momento de las intervenciones donde se evalúa si hubo dominio del tema expuesto se percibió que solo los varones lo hicieron correctamente, observando que las mujeres reflejaron un grado de miedo en las participación, esto se debió a la falta de apropiación de la teoría, lo que limita el aprendizaje reflexivo del estudiante. De los ítems que sobresalieron referentes a la reescritura, no presento relación entre la lámina y lo expuesto por los

estudiantes, ya que al compararla, hay disimilitud entre ambos aspectos. Cabe destacar que el alumno JM reveló en sus esquemas de aprendizaje que no se apropió de este concepto, puesto que, se preocupó por leer, más no de profundizar y reflexionar en él.

JM: *“Hay que tomar...hay que tomar la reescritura como un paso mas de la reescritura, no..., no como, no como una corrección deee... palabras mal, mal hechas, ehh... a la..., a la hora de escribir es aconsejable que no reparemos... en detalles técnicos, sino que digamos todo lo que nos ocurre”*

De la misma manera la docente Dc2 realiza la pregunta clave de esta exposición dirigida a SM2 ¿cuál es la importancia de la reescritura?” a lo cual contestó:

SM2: *“Escribir algo que esta malo”*

Otro ejemplo de afirmación de apropiación lingüística cuando la DC1 realizo la última pregunta *“¿Vos crees que los que hacen los libros practican o vuelven a reescribir varias veces?”* a lo cual contestó a través de ejemplos del estudiante, demostrando apropiación en los subesquemas de acción lingüístico pero no en su apropiación conceptual.

SM2: *“Porque puede ser que algo está malo y lo deben escribir de nuevo”*

El tercer equipo de exposición fue E3Ct con el tema de Cuento y Tipos de cuentos, con los integrantes FC, AB, SR, SM1, AG, LC, AR.

El Cuento :

Es una narración breve Creada por uno o varios autores.

Concepto: Los primeros Cuentos eran de origen folclórico. Se transmitían oralmente y tenían infinitos de elementos mágicos.

Se divide en dos :
Cuentos literarios, y cuentos populares.

El cuento:

Se basa en hechos reales ficticio o imaginarios.

El cuento debe estar escrito en prosa

El cuento popular es una narración tradicional breve de hechos imaginarios que se presentan en múltiples versiones.

Cuento literario.

Es el cuento concebido y transmitido por la escritura.

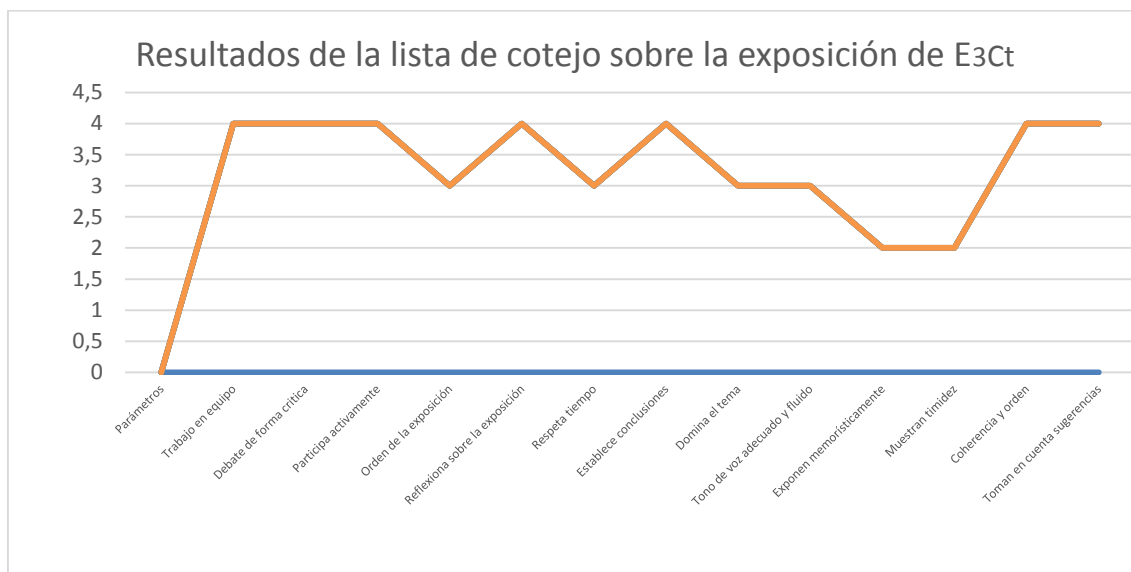
El autor suele ser conocido y fijado en una sola versión.

Ejemplo: 1) La Caperucita roja.
2) Pinocho.
3) Los Pitufos.
4) Blanca nieve y los 7 enanos.
5) La tortuga y el conejo.

tiene subtipos de cuentos de hadas, animales y cuentos de costumbres.

En este grupo de exposición sobre el tema "El cuento" se pudo observar que además de la información del Material teórico brindado en la 4ta sesión, ellos investigaron más, por su propia cuenta, sobre la teoría de cuentos y tipos de cuentos, de esta manera demostraron una mejor capacidad de organización y habilidad autodidacta, esto se pudo apreciar en los papelógrafos presentados.

Durante la exposición E3Ct trabajaron activamente y presentaron conferencia y orden metodológico de los contenidos, esto ayudó a que las intervenciones fueran más fluidas, de igual manera también se cotejó que presentaban buen dominio del tema presentado. Excepto por el estudiante FC, quien solo presentó al grupo y no abordó nada sobre la teoría del cuento, por ende, no se pudo investigar su dominio y apropiación teórica.



Grafica N° 10. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de Reescritura del Equipo N°3. (E3Ct).

Al comparar el discurso escrito en los papelógrafos con el discurso hablado de los estudiantes se pudo cotejar que aprendieron memorísticamente los conceptos, por ejemplo, el primer párrafo del papelógrafo fue dicho por el estudiante de código AB:

AB: *“El cuento, el cuento es una narración breve creada por uno o varios autores y se divide en cuentos literarios y cuentos populares”*

El estudiante AB expuso una definición básica de cuento, pero que no abarca toda la teoría, o lo que podría ser, una definición más científica de cuento, cabe señalar, que esta definición no es la que estaba en el Material Teórico, la cual era más profunda y aportaba otros aspectos para su definición, esto hace indicar que no se apropió de la teoría brindada en el Material. De la misma manera, se

pudo observar que el estudiante SR expuso fielmente, de forma oral, lo que está escrito en el segundo párrafo del papelógrafo:

SR: *“Los primeros cuentos eran de origen folclórico y se transmitían oralmente y tenían infinidad de elementos mágicos”*

Es importante destacar que esta información es apropiada para el estudio del cuento, este estudiante señaló un aspecto histórico de la evolución de este género literario, dicha información no estaba en el Material teórico, por lo que es viable destacar su habilidad autodidacta. Por su parte el estudiante SM1 también quiso memorizar la teoría:

SM1: [ve la ficha] *“El cuento está basado en... ficticio o imaginario, el cuento debe estar escrito en prosa”*

Se pudo estudiar que el estudiante SM1 no fijó bien esta información, lo que dio lugar a que titubeara en su participación, pese a que el enunciado expuesto era corto y aun, haber visto la ficha que llevaba en mano. Similar fue el caso de los estudiantes AG y LC quienes hicieron ademanes de olvido de la información e inseguridad de lo que estaban expresando:

AG: *“El cuento popular este... [ríe] [ve al techo] es una narración tradicional breveeee de hechos imaginarios que se presentaan en múltiples versiones”*

LC: *“Después cuento... [ve el papelógrafo] “Cuento literario: (leyendo) es el cuento concebido y traa [ve hacia arriba] y transmite la escritura. [mira la ficha que tiene en sus manos] el autor suele ser conocido y fijado en una sola versión”*

Desde el subesquema de acción lingüístico se pudo analizar que los estudiantes titubean en el discurso oral debido a la inseguridad y desequilibrio en la información en el subesquema de acción conceptual-factual puesto que, para el subesquema de acción lingüístico, las palabras son el componente esencial para

manifestar la información abordada en el subesquema conceptual-factual al mundo real.

Por su parte el estudiante AR, no dejó claro lo que expuso, pues se percibió en su discurso errores conceptuales por omisión de la información:

AR: *“El cuento tiene subtipo de cuento como de hadas, animales y de costumbres”*

El estudiante AR debió señalar que el cuento popular es que tiene esos subtipos, no el cuento en general. Esta omisión de información puede generar distorsión en la definición, por ende, crear fallas a nivel conceptual. Por último, el estudiante LC expuso algunos títulos de cuentos para ejemplificar sobre cuentos literarios:

LC: *“Ejemplo de cuento, cuento literario: La caperucita roja, Pinocho, Los pitufos, Blanca Nieve y los 7 enanos, La tortuga y la liebre”.*

Como se pudo apreciar, los estudiantes expresaron en el discurso oral, lo planteado en el discurso escrito, en consecuencia, para analizar mejor su dominio, se abrió espacio para interrogantes y así examinar mejor su dominio de la teoría, la pregunta que más se destacó, fue:

RV: *(Pregunta dirigida) “¿Cuál es la importancia del cuento, Shanelly?”*

Dc1: *“¿Por qué es importante el cuento? Haber.”*

⇔ *Silencio*

En un inicio el E3Ct no pudo responder la interrogante, por lo que se empezó a hacer interrogantes en forma de pistas conceptuales para poder llegar a la respuesta de esta pregunta.

Dc2: *“Cuando terminan de leer un cuento, ¿se acuerdan cuando leíamos el cuento de La Madre culebra?”*

⇔ (Solapamiento) Afirmación [Todos contestan a la vez]

Dc2: *“¿En que reflexionamos acerca de ese cuento?”*

JE: *“que era una chavala mala, no quería ni estudiar”*

Dc2: *“Entonces al fin y al cabo cual era la importancia. Otro ejemplo, digamos el cuento de Pinocho”*

AR: *“Le crecía la nariz”*

Dc2: *“¿y por qué le crecía la nariz?”*

XX: *“Por mentiroso”. “Porque mentía”. “Decía mentiras.”*

Dc2: *“entonces, ¿Qué nos deja el cuento?”*

JE: *“una enseñanza”*

JM: *“Una reflexión”*

Dc2: *“entonces una reflexión, una moraleja, un mensaje, un consejo”*

11.2.1.2.1. Observaciones del momento Apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las invariantes conceptuales).

En el proceso de equilibración cognitiva de los estudiantes al comparar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento brindado después de establecer contacto con materiales teóricos y técnicos para la reestructuración de los nuevos saberes, se observó que:

- a) Fueron conscientes de los errores conceptuales que cometieron.
- b) Se autoevaluaron siendo capaces de asumir con responsabilidad las fallas y confusión de teorías sobre las definiciones de sinónimos reescritura y cuento.
- c) Algunos estudiantes sobre valoraron sus propias definiciones como acertadas en comparación con la teoría.
- d) Durante las exposiciones en un inicio se limitaron a los conceptos que habían memorizado, sin reflexionar en ellas.
- e) El tipo de aprendizaje arraigado en ellos es memorístico, y aprender con este método implica que la información se localiza en la memoria a corto plazo, lo que garantiza que después de un tiempo no podrá ser recordada.
- f) Al abrir espacio de preguntas y respuestas después de cada exposición los estudiantes demostraron su verdadero dominio conceptual.

g) Los conceptos se estructuran mejor una vez verbalizados.

11.2.2. Apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales) Sesiones 6 y 7.

Este momento sostiene que el aprendizaje se sustenta de las prácticas sociales siguiendo patrones y modelos de análisis y comportamiento, por eso en este momento fue necesaria la orientación de todas las estrategias y técnicas operatorias procedimentales, en el cual los discentes debían asimilar técnicas y estrategias para la construcción del aprendizaje. Siguiendo los pasos del Modelo de Aprendizaje por esquemas, el cual indica que el profesor debe hacer el modelado frente a los estudiantes para que ellos puedan mejorar su técnica-procedimental, por eso en las sesiones 6 y 7 se ejecutaron las siguientes actividades.

11.2.2.1. Sesión 6.

Esta sesión de clases se llevó a cabo el día lunes 4 de noviembre del 2019 en la que el docente brindó, a través de un modelado, todas las estrategias para reescribir un cuento utilizando sinónimos. Esta práctica reúne todos los subesquemas de acción conceptual-factual, el uso lingüístico y el sociocultural, es decir, conecta a todos los subesquemas, porque codifica y ejecuta la acción, favoreciendo la construcción de herramientas mentales y materiales, y posteriormente, en la sesión 7 se realizó la comparación, a través de la Guía de Coevaluación, entre el modelo o patrón de análisis presentado por el docente con el construido por los discentes. En otros términos, esta actividad orientó a los estudiantes a asumir un nuevo procedimiento o a reestructurar el procedimiento construido, por ende, la sesión 7 es la continuación de la sesión 6.

| |
|---|
| Estrategias Metodológicas² Antes: |
|---|

² Tomado del Plan de clases de la sesión 6 de la Estrategia Didáctica propuesta por las investigadoras basada en el *Modelo de aprendizaje por Esquemas*.

Conversan sobre los aprendizajes sobre los conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento expresados en las exposiciones.

Durante:

Toman anotaciones sobre las actividades de modelado que el docente desarrolla en la pizarra.

- ✓ “Cambiando frases con sinónimos”

El docente lee el cuento “invisible” de Alberto Sánchez Arguello y estudiantes realiza las actividades.

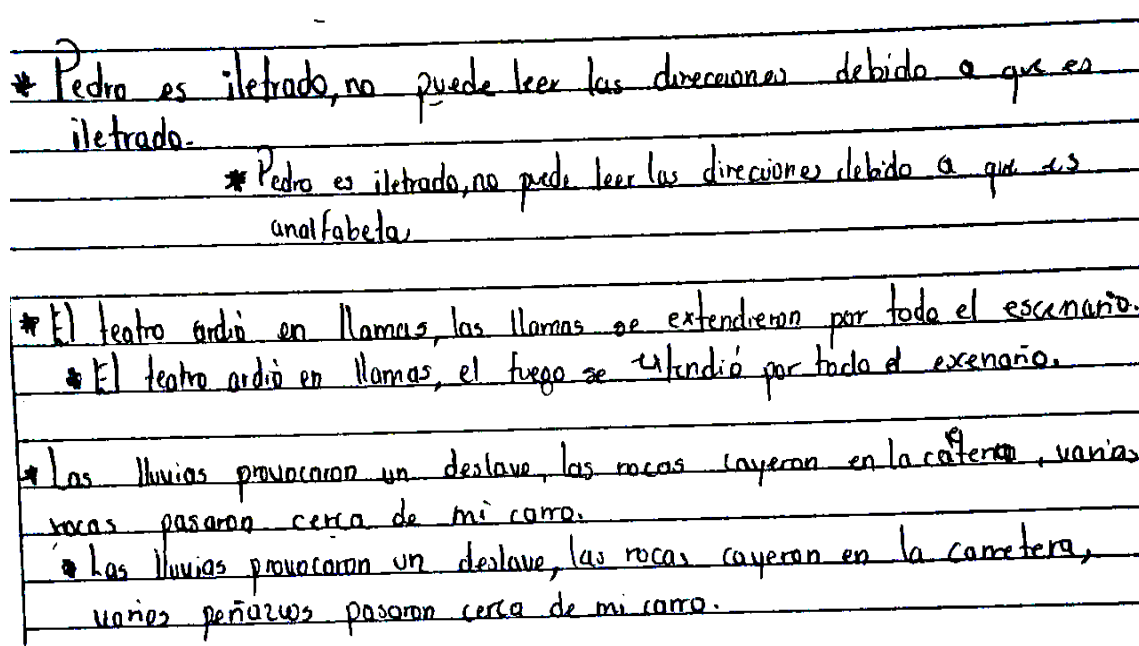
- ✓ “Remplazando palabras repetidas por sinónimos”
- ✓ Utiliza varios tipos de sinónimos.
- ✓ Darle una versión diferente.

Después:

Identifican el procedimiento de reescritura.

Sustraen la importancia de la reescritura.

Antes de hacer el modelado usando un cuento, se ejercitó con algunas frases, esta actividad según la estrategia didáctica sería proyectada en un video, pero por falta del equipo tecnológico necesario lo hizo el docente en la pizarra, esto para que ellos pudieran ver la importancia y algunos propósitos de reescritura, por ejemplo:



En este ejercicio se practicó la sinonimia para la reescritura, además que los mismos estudiantes pudieron destacar que una de las utilidades de la sinonimia es evitar redundancia o repeticiones de palabras en un texto. También en esta

actividad se enseñaron como se emplean los tipos de sinónimos, por ejemplo en las frases:

* Este pana esta fumado / * Este muchacho está loco.

“Este pana esta fumado” se cambió a “Este muchacho está loco” en esta frase se cambiaron dos palabras “pana” por “muchacho” en ella se aplica una sinonimia referencial (pana se refiere a muchacho) y la otra palabra es “fumado” por “loco” esto indica un caso de sinonimia connotativa. Como otro ejemplo, se tiene la frase:

* Fui a la cita y me dejaste plantado. / * Fui a la cita y me dejaste olvidado.

En esta frase se cambió la palabra “plantado” por “olvidado” en este caso se hace uso de la sinonimia contextual, este tipo de sinonimia funciona con el contexto fuera de este podrían tener otro significado. Además con estas últimas dos frases también se concluyó que con la reescritura de texto usando sinónimos también se puede cambiar el nivel de lenguaje, de un lenguaje vulgar a uno más formal.

Acto seguido se procedió hacer el modelado de reescribir un cuento mediante la utilización de sinónimos, para que puedan identificar el procedimiento, para ello se utilizó el cuento “Invisible” del escritor nicaragüense Alberto Sánchez Arguello.

• Invisible.

El hombre y la mujer se casaron como Dios manda. Luego de casarse tuvieron tres hijos varones. Todos los días la mujer cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. La mujer sonreía pero nadie la miraba, les hablaba pero nadie la escuchaba, al tiempo la mujer se fue haciendo transparente, pero los hijos y el esposo no lo notaban. Un día la mujer se volvió totalmente transparente pero ellos no lo notaban. La mujer siguió serviéndoles igual cuidando que no se estrellaran con ella cuando llevaba la comida.

Alberto Sánchez

El docente leyó el cuento, e hizo algunos ejercicios de comprensión lectora, subrayó las palabras repetidas y se fijó si habían errores ortográficos y buscó sus posibles sinónimos, para que pudieran observar que una palabra puede tener sinónimos, y aún de diferentes tipos:

mujer - dama, doña
señora, esposa.

Casarse - unirse, matrimoni-
arse, enlazarse.

Comida - alimento, pan,
sustento.

Transparente - invisible, cristalina.

Notaban - fijaban, percataban, reparaban.

Serviéndoles - atendiéndoles, proporcionándole
dándoles.

Siguiendo la definición de reescritura, esta permite hacer modificaciones, por lo que en la reescritura de este cuento se le cambiaron algunas frases incluso, se redactó un final diferente, el cual quedó de la siguiente manera:

Un día dos jóvenes se casaron como
 Dios manda. Luego de unirse tuvieron tres ^{A=}
 hijos. Todos los días la esposa cocinaba ^T
 y servía comida mientras ellos hablaban y ²
 jugaban. La Señora sonreía pero nadie ^{04/11/19}
 la miraba, le hablaba pero nadie la escuchaba, entonces
 la femina se fue haciendo transparente pero ellos
 no lo notaban. Hasta que un día la doña se volvió
 totalmente invisible pero ellos ni se percataron, la dama
 siguió atendiendo a los hijos igual, cuidando que no se estrellaran
 con ella cuando les llevaba el sustento. Sin embargo
 un día la conjuque se cansó y se quedó en un
 rincón y decidió no hacer nada y esperó para ver que
 hacían sin ella. La casa se llenó de basura y no tenían
 que comer, entonces empezaron a notar su ausencia y recono-
 cieron el trabajo y valor de la reina del hogar.

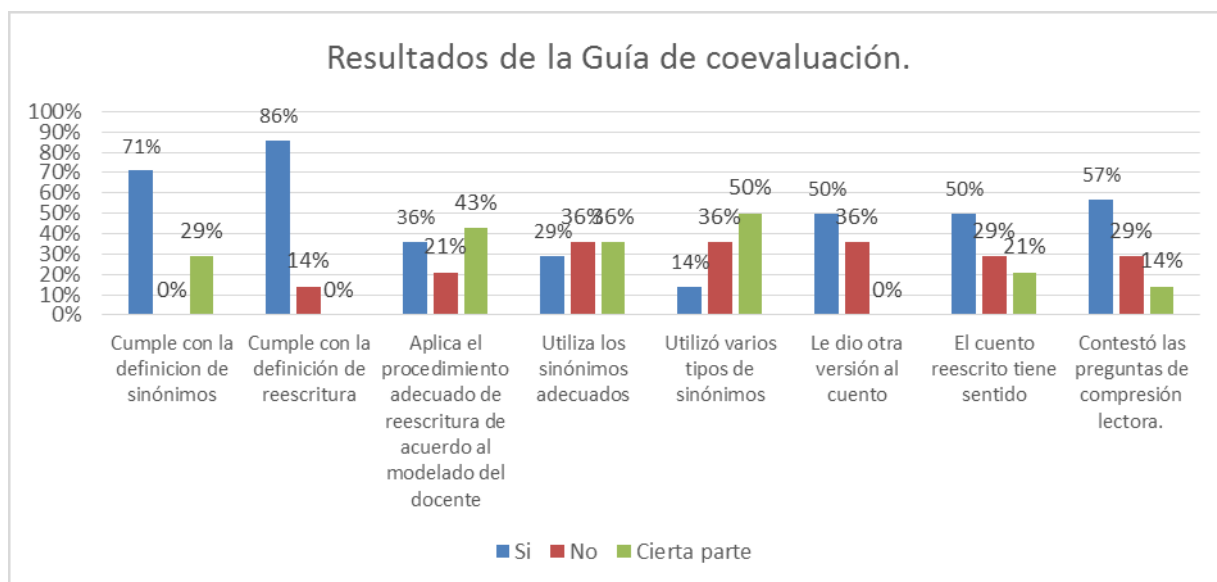
Con el modelado los estudiantes observaron que las invariantes conceptuales acompañan a las invariantes procedimentales y una vez detectadas estas invariantes procedimentales se debe lograr que los estudiantes las verbalicen o anoten para que ellos tengan una idea clara de que manejan un determinado procedimiento, por ende, se les pidió que hicieran una comparación entre el procedimiento aplicado en el TE1 con el observado en el modelado, por medio de una Guía de Coevaluación que llenaron en la siguiente sesión, es decir, en la sesión 7 es culminación de la sesión 6.

11.2.2.2. Sesión 7

La Guía de Coevaluación se procesó de manera escrita para estudiar si los estudiantes asimilaban bien el procedimiento, y se les pidió que llenaran una Guía de Coevaluación, la cual consiste en que los estudiantes se evaluarán entre ellos haciendo una comparación del procedimiento empleado en el modelado y el producto (el cuento reescrito por el docente), con el cuento reescrito por los estudiantes en la tercera sesión "Pesadilla con serpiente" (TE1), en dicha Guía de Coevaluación además de evaluar el procedimiento de reescritura de cuento utilizando sinónimos, evaluaron los sinónimos que utilizaron.

La Guía de Coevaluación que se aplicó en esta sesión de clases fue ejecutada en poco tiempo y aunque las orientaciones fueron claras los estudiantes no las siguieron al pie de la letra, pues se mostraron indiferentes o impacientes al tener que revisar el cuento reescrito por el compañero que estaban evaluando, por lo tanto, la efectividad de esa estrategia no se pudo determinar, no obstante, fue necesario valorar el producto de esta actividad y de esta manera analizar desde el subesquema sociocultural como los estudiantes se desarrollan en el medio, así mismo, si se cumple con el objetivo de esta sesión, el cual consistía en evaluar de forma crítica, respetuosa y responsable el trabajo de los compañeros.

De los 19 estudiantes solo se obtuvo 16 Guías de Autoevaluación, pero dos de ellas fueron mal realizadas puesto que evaluaron a estudiantes que ni siquiera elaboraron el TE1 estos son NG y JE los cuales fueron evaluados por JG Y NG respectivamente y los estudiantes JA, KC, LC no fueron evaluados en la Guía de Coevaluación, en fin el análisis se hizo solo con 14 estudiantes que representan el 73% de los estudiantes.



Grafica N° 11. Resultados de la Guía de Coevaluación aplicada en la sesión 7.

Los dos primeros aspectos evaluados en la Guía de Coevaluación tiene que ver con los conceptos aprendidos; en cuanto a los sinónimos, expresaron que un 71% cumplió con dicha definición, y en cuanto al segundo aspecto sobre reescritura los discentes afirmaron el 86% cumplió con dicha definición; no

obstante, es importante en este momento de aprendizaje cómo esos conceptos se movilizaron en el acto, es decir, en el procedimiento, que después de la presentación del paso a paso de reescritura de cuentos realizado por el docente los estudiantes se apropiaron de modelos y técnicas-procedimentales, por ende, en el aspecto número 3 los estudiantes comparan si utilizaron el procedimiento adecuado después de ver el modelado del docente.

En el tercer aspecto los estudiantes expresaron que solo el 36% aplicaron un procedimiento adecuado en comparación con el presentado por el maestro, el 21% no lo hizo, ni parecido al del modelado, y el 43% realizó un procedimiento similar al del docente, pero hasta cierta parte. El TE1 no solo fue para estudiar el procedimiento, sino, también los conceptos, pues este exige que tengan conocimientos en el subesquema conceptual para poder resolver esta situación de aprendizaje, puesto que si no tienen la información no podrán ejercer procedimiento adecuado.

En los resultados del 4to aspecto de evaluación sobre el uso adecuado de sinónimos, se obtuvo que solo el 29% correctamente, y en el 36% fue adecuado hasta cierta parte, así mismo, otro 36% expresaron que los sinónimos utilizados no fueron los adecuados. Por otro lado, el 5to aspecto sobre el uso de varios tipos de sinónimos, y retomando lo que se obtuvo en el análisis de TE1 de la primera fase, en los trabajos de los estudiantes predominó el tipo de sinonimia conceptual, por consiguiente, en este aspecto se recopiló que –según los estudiantes- el 14% utilizaron varios tipos de sinónimos, el 36% no usó variedad de sinonimia, y por último, el 50% lo hizo hasta cierta parte

Los últimos tres aspectos de la GCe tienen que ver estrechamente con el tema de reescritura de las cuales se obtuvo resultados positivos, según los estudiantes. En el 6to aspecto, afirmaron que el 50% siguieron la orientación de darle una versión distinta al cuento mediante el uso de sinónimos, igualmente en el 7to aspecto, se obtuvo que los cuentos reescritos del 50% tenían sentido y coherencia textual. Por otro lado, también se trabajó con la comprensión lectora del cuento, para ello se hicieron preguntas de comprensión lectora, por lo que en el último aspecto se preguntó sobre su cumplimiento de cual se obtuvo que un

57% las contestó todas, un 14% contestó cierta parte, y un 29% no las contestó por lo que no se constató esta habilidad.

Durante esta actividad, se pudo analizar desde el subesquema sociocultural que los estudiantes aprenden más cuando se desarrollan en el medio. Al evaluar a un compañero, sin darse cuenta, los estudiantes estaban aplicando sus nuevos conocimientos al ser capaces de revisar a otro, así mismo, si se cumple con el objetivo de esta sesión, el cual consistía en evaluar de forma crítica, respetuosa y responsable el trabajo de los compañeros.

11.2.3. Observaciones del análisis de la Segunda Fase: Apropiación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental correspondientes al segundo y tercer momento de aprendizaje del Modelo de Aprendizaje por esquemas.

El análisis de la segunda fase comprendió dos momentos de aprendizaje; *Apropiación y desarrollo metalingüístico* (explicación de las invariantes conceptuales). Confrontación entre conocimientos previos y nuevos saberes y el *Apropiación técnicas-procedimentales* (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales), de los cuales se observó lo siguiente:

- a) Al tener contacto con el material teórico y confrontar sus conocimientos previos con la teoría y autoevaluarse los estudiantes reestructuraron la información fijando mejores conocimientos en los esquemas de aprendizajes conceptuales.
- b) La teoría no solo quedó a nivel conceptual, sino, se activaron inferencias con técnicas orales, a fin de que se interioricen las reglas de acción que movilizan los teoremas en acto.
- c) Desde el subesquema de acción lingüístico, la exposición de la teoría fue una buena técnica para analizar como los estudiantes se apropiaron de ella al ser capaces de movilizarla en el lenguaje a través de la oralidad.
- d) Los enunciados emitidos en las exposiciones fueron cortos y memorísticos, no obstante, durante esta actividad se estimuló el

desarrollo metalingüístico para que se reflejara la acción de los esquemas de aprendizaje y su estado de asimilación.

- e) Los estudiantes asimilaron mejor el procedimiento de la reescritura de cuentos después de observar el modelado realizado por el docente.
- f) El modelado brindó las estrategias a seguir para reescribir un cuento mediante la utilización de sinónimos paso a paso.
- g) En cuanto al esquema de conocimientos actitudinal los estudiantes fueron conscientes de las fallas conceptuales que tenían en el primer momento de aprendizaje.
- h) En esta segunda fase los estudiantes se apropiaron tanto de nuevas invariantes tanto conceptuales como procedimentales.

11.3. Tercera Fase: Aplicación del conocimiento.

La tercera fase corresponde al análisis del momento de aprendizaje *Aplicación procedimental (resolución de problemas)* en la cual los discentes muestran sus capacidades adquiridas en la reescritura de cuento mediante la utilización de sinónimos. En este momento los estudiantes muestran su autonomía al seguir las orientaciones de una BOA para aplicar en un trabajo final invariantes operatorias conceptuales y procedimentales.

El análisis se llevó a cabo mediante la comparación contrastación y triangulación de los datos recopilados en la aplicación del trabajo final, donde demostraron sus capacidades de apropiación de nuevos conceptos y procedimientos, en comparación con todo el proceso desde la Fase Diagnóstica y la Fase de apropiación de información teórica y técnica procedimental, para estudiar como las invariantes operatorias sufrieron cambios en los esquemas de aprendizaje, dicha comparación también se contrastó con los aportes del Grupo Focal mediante la entrevista aplicada al final del proyecto.

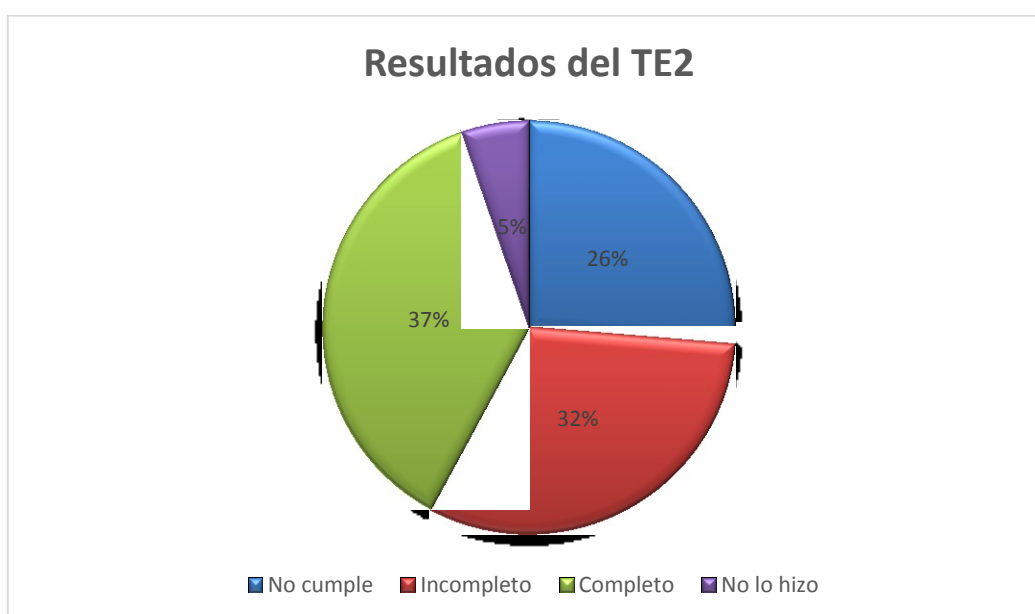
11.3.1. Sesión 8. Aplicación Procedimental (Resolución de problemas)

La última sesión se llevó a cabo el día miércoles 6 de noviembre del 2019 en el cual se desarrolló el último momento de aprendizaje *Aplicación procedimental (resolución de problemas)*, en este momento, a través de un Trabajo escrito, demostraron su autonomía y aprendizaje al aplicar la reescritura del cuento; en esta sesión a través del TE2 se evaluó la Aplicación procedimental que encierra invariantes conceptuales y procedimentales.

De TE2 se dividieron en tres niveles de cumplimiento con respecto a lo orientado en la BOA, primero, los que no cumplen, esto porque no usaron sinónimos en la reescritura; en segundo lugar, los trabajos incompletos, los cuales solo reemplazaron cierta cantidad de sinónimos pero no la cantidad orientada, además que en la mayoría de los casos omitieron párrafos del cuento, dando como resultados una reescritura incompleta, y por último, los que lo hicieron completo cumpliendo tanto en el uso de sinonimia, como en la reescritura; al

mismo tiempo, se fue haciendo una comparación con el TE1 para ir evaluando los cambios conceptuales y procedimentales, y así determinar cómo las invariantes conceptuales y las fallas en el subesquema conceptual-factual influyen en el procedimiento o realización de TE2. El modelo de *Aprendizaje por esquemas* también argumenta que el ser humano aprende del medio en el que se desarrolla, por ende, algunas fallas encontradas en la aplicación procedimental se contrastaron con las respuestas del Grupo Focal.

La siguiente gráfica representa los resultados del TE2 en los tres niveles de logro:



Grafica N° 12. Resultados obtenidos del TE2 de los estudiantes.

El estudiante NG no hizo el TE2, por lo tanto, no se pudo hacer el análisis final de sus aprendizajes basado en el modelo. Entre los estudiantes que no cumplieron con la tarea asignada en el TE2, se obtuvo 7 estudiantes que equivale al 37%, estos son los trabajos de: JM, JE, KC GA, JA, AG y SM1; dichos estudiantes en TE2 en cuanto a sinónimos sustituyeron una o dos palabras, y en cuanto a la reescritura del cuento, no le hicieron modificaciones, ni le dieron otra versión o no la realizaron completamente por lo que el cuento crecía de coherencia, a continuación se analiza a cada uno:

El estudiante **JMTE2** no cumplió con la tarea porque solo utilizó dos sinónimos y no completó la reescritura del cuento.

JMTE2

La mariposa y la luciérnaga
 Una mariposa era tan hermosa que
 Todos querían ser como ella: en
 amiga de la luciérnaga. Un día, la
 mariposa le dijo:
 - ¿Juegues?
 y la luciérnaga le respondió:
 - Juegues el que puedas!
 - Esto bien viene a la loro - le dijo la
 mariposa.
 y se fueron a jugar, pero su amiga luciérnaga
 le dijo a la mariposa y luego, sus dos
 abuelos se enojaron, murieron, moribundos
 porque no podían volar más. Murieron
 supuestamente dos mariposas de cubetas
 y la luciérnaga fue al Hospital.
 A la luciérnaga le dijeron que su amiga
 la mariposa ya no podía volar.

- Nunca fuere un a volar en amiga - dijo la
 luciérnaga.
 y se puso a llorar mucho, porque no
 podían jugar más con su amiga mariposa.
 - por lo su hijo Ayudo no les a volar nunca!
 - le dijeron los padres de la mariposa.
 y la luciérnaga se fue a su casa muy
 triste y le contó a su padre lo que
 había pasado.

En el trabajo de este estudiante se pudo percibir actitudinalmente falta de disposición frente a la tarea, es decir que el conocimiento también se construye con el querer hacer. En cuanto a la reescritura, este la hizo de forma incompleta, pues omitió gran parte dejando inconcluso en mensaje y sentido del cuento,

además que solo empleó dos sinonimos en la reescritura, uno de tipo conceptual: bonita-hermosa y uno de tipo contextual: rompieron-partieron. Se consideró que en JMTE2 -actitudinalmente- el estudiante vino en decadencia, puesto que, en contraste con JMTE1, el estudiante cumplió con las orientaciones, no así en la aplicación procedimental de JMTE2.

Cabe mencionar que hizo la modificación en cambiar el juego al que hacia referencia el cuento, de “*landa, landa*” a “*el atrapado*” que en comparacion con una de las repuestas a la Pregunta N°3 del Grupo Focal, se obtuvo que en la respuesta N°5 “*Es cuando a un texto se le mejora cosas*”, es decir, se puede intuir que se refiere a mejorar al gusto del que reescribe, por lo tanto el estudiante modificó esa parte del cuento a su gusto, lo cual lo permite la reescritura.

En otro caso, el estudiante **JETE2** sustrajo palabras e hizo relaciones de sinonimia, más no todas las utilizó en la reescritura del cuento.

bonita = linda JETE2
 triste = desanimada
 Perdon = disculpa
 Rompieron = quebraron
 Cayo = tropezó
 or lo que le Casa = hogar
 querían = amaban.

El estudiante sustrajo 7 palabras para hacer relación de sinonimia, de ellas 4 fueron conceptuales: *bonita-linda*, *triste-desanimada*, *perdón-disculpa*, *casa-hogar*, *querían-amaban*; y una contextual: *rompieron-quebraron*, en el caso de *cayo-tropezó* no se encontró que fuesen palabras que tuviesen alguna relación por sinonimia; se pudo observar en contraste con la Fase Diagnóstica que el estudiante progresó tanto en las invariantes operatorias conceptuales, como procedimentales, puesto que durante la primera fase JE no acataba, ni colaboraba con las orientaciones, de hecho no realizó el JETE1, lo cual también

indica, que el estudiante tuvo cambios en el subesquema sociocultural, relacionado con lo actitudinal frente a su aporte en el proyecto. No obstante, su trabajo de reescritura se consideró incompleto porque no logró aplicar dichas palabras en el cuento reescrito.

JETE2

La mariposa y la luciérnaga.
 Una mariposa era tan linda
 que todos querían ser como ella;
 era amiga de una luciérnaga. Un
 día, la mariposa dijo:
 - ¿Jugamos?
 Y la luciérnaga respondió:
 - Jugamos al atrapa.
 - Está bien vamos a la loma -
 le dijo la mariposa.
 Y se fueron a jugar pero
 la mariposa se tropezó con
 una piedra y sus alas se
 rompieron. Llegaron rápidamente
 dos mariposas de ambulancia y se
 la llevaron de emergencia al
 hospital. y en el hospital a
 la mariposa le pusieron dos o
 de repuesto y curaron a la
 mariposa y la luciérnaga
 y la mariposa fue amiga
 por siempre fin.

El discente de las 7 palabras que sustrajo solo utilizó una en la reescritura del cuento “bonita-linda” que pertenece al tipo conceptual, esto nos hace indicar que el estudiante tiene errores procedimentales de aplicación de la estrategias que le permitan la ejecución de la tarea.

Otro estudiante que no cumplió con lo indicado en la BOA es el estudiante **KCTE2**, solo hizo dos relaciones de sinonimia, y la reescritura fue incompleta, lo que dio lugar a que el cuento perdiera sentido:

KCTE2

había una vez una mariposa
tan (linda) que toda quería ser
como ella, era amiga de una
luciernaga, un día, la mariposa
dijo:

-¿jugamos?
Y la luciernaga le respondió
- juguemos donde donde
esta bien vamos alas lomas le
dijo la mariposa

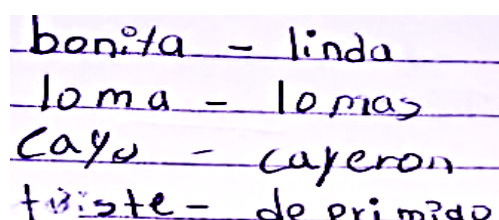
Y se fueron a jugar pero su
amiga luciernaga le empujó ala
mariposa y (cayeron) sus dos alitas se
resquebrajaron, lloraba porque no
podía volar nunca más lloraban
rápidamente los mariposa de
ambulancia y la llevaron de
emergencia al hospital.

ala luciernaga le dieron
su amiga la mariposa como
podría volar donde donde vamos
va a volar mi amiga? preguntó
la luciernaga.

El estudiante **KCTE2** trabajo la reescritura de forma inconclusa, lo que da lugar a que el cuento perdiera el sentido, tal como se orienta en la BOA facilitada al alumno. Del mismo modo que los ejemplos anteriores se aprecia una versión sin lógica e incoherente del cuento original. Al realizar la debida comparación con la información obtenida en la definición de reescritura en el KCTE1, se observa que la actividad asignada en lo que respecta a reescritura no se completó, recortó el texto original, y se obtiene una respuesta errada sobre la

definición de reescribir, es decir, a nivel conceptual hay errores, por lo que comete desaciertos al intentar trasladarlo al procedimiento en el TE2, puesto que el estudiante hizo una transcripción del texto original sin modificación alguna, esto comprueba que la ausencia de información conceptual, evita un buen procedimiento durante su aplicación.

De igual manera, en el KCTE2 de este estudiante también se pudo notar que las fallas a nivel procedimental, se debió a que tenía fallas a nivel conceptual en cuanto a los conocimientos sobre sinónimos, esto se observó en lo que escribió al inicio de la reescritura:



bonita - linda
loma - lomas
Cayo - cayeron
triste - deprimido

KCTE2 sustrajo fuera del cuento reescrito estas cuatro relaciones de palabras, sin embargo, solo dos corresponden a relación de sinonimia, ambos conceptuales: bonita-linda, triste-deprimido. Las otras dos relaciones no son sinónimos, sino, solo cambios el número gramatical de ambas: loma-lomas, cayó-cayeron.

Por su parte el trabajo del discente **GATE2**, se consideró que no cumple porque utilizó solo un sinónimo de forma adecuada, hizo otras relaciones de sinonimia, pero estas presentan fallas, y en cuanto a la reescritura, solo le cambió el final.

GATE2

una Mariposa era la (hermosa) que había
 de casa allá era amiga de una vicereja
 en día la Mariposa le dijo
 - ¿seguros?
 y la vicereja la miró,
 - ¿seguros linda linda.
 - Es la bien - vamos a la hora - le dijo
 la Mariposa.
 Y la Perón ojea. Pero la amiga
 vicereja la miró a la Mariposa
 y la Mariposa se dio cuenta de
 (rompido) - la Mariposa por que no había
 votado nunca más (Perón) rotundamente
 dos Mariposa de sube y la Mariposa
 Euforia al instante.
 A la vicereja le dijeron que la
 amiga la Mariposa ya no podía votar
 - ¿una zona va a votar? le preguntó
 y se puso a llorar mucho por que no
 podía jugar más con la amiga Mariposa
 y cuando escribieron cartas la Mariposa
 le pidió permiso lo que la había hecho
 a la amiga vicereja por que la
 había hecho y la Mariposa pudo
 votar y celebraron a votar

El procedimiento de reescritura de GATE1 es incompleto, puesto que el estudiante hizo una transcripción del texto sin modificación alguna, solo cambió una palabra por sinónimos: bonita-hermosa, esta de tipo conceptual, además que omitió partes, esto hace indicar que no hubo cambios en los esquemas de aprendizaje, ya que, al hacer la comparación con GATE1 se obtuvo que el estudiante tampoco hizo un buen procedimiento de reescritura, debido que en la primera fase no contenía información sobre este concepto por lo que no pudo cumplir con el procedimiento, al igual que GATE2.

Otro caso de los que no cumplieron con lo requerido en el TE2, está el caso del estudiante **JATE2**, el cual solo utilizó un sinónimo en el cuento y en cuanto a la

reescritura, este estaba casi incompleto, por lo tanto cortaba las ideas de lo que quería transmitir el cuento:

Reescriba
una mariposa tan bella que todos querían
ser como ella: era una amiga de una
lucienaga. La mariposa le dijo: Juguemos
y la lucienaga le respondió
- juguemos linda, linda
- está bien vamos a la loma - le dijo la
mariposa.

Y se fueron a jugar pero su amiga
lucienaga la empujó y cayó sus dos
alitas se rompieron lloraba porque
no podía volar.

a la lucienaga le dijo que su amiga
la mariposa ya no podía volar
¿nunca jamás va a volar mi amiga -
preguntó la lucienaga.

y se puso a llorar mucho porque
no podía jugar más con su amiga
la mariposa perfecta.

y la lucienaga se fue a su casa muy
triste y le contó a su padre - yano
halló donde la mariposa y buscó a su
amiga - dijo al papa lucienaga
nadie será como ella.

El discente **AGTE2** también no cumplió con todo lo encomendado, puesto que éste utilizó solo 4 sinónimos bien, sin embargo, en cuanto al esquema de reescribir un cuento este no se cumplió puesto que no hubo modificaciones entre

el cuento reescrito de AGTE2 en relación a texto original, sino, lo contrario omitió partes del cuento lo que causó que este perdiera sentido.

La mariposa y la luciérnaga
 una mariposa era tan hermosa
 que ~~todos querían~~ ser como ella;
 era amiga de amiga de una
 luciérnaga. un día, la mariposa
 le dijo:
 -¿siguemos?
 y la luciérnaga le dijo:
 -siguemos lundo, lundo.
 -Está bien. Mamás no tiene
 y se fueron a jugar. pero su
 amiga luciérnaga lo trajo al
 mariposa y cayó. sus dos ojos
 se destruyeron. fin

El discente **AGTE2** no cumplió con las orientaciones de la BOA, puesto que al omitir partes del texto su resultado es que pierde el sentido y la progresión temática. Al realizar la comparación, con la información obtenida del AGTE1, se obtiene que la actividad asignada tampoco fue completa en la primera fase, ya que, solo reescribió el primer párrafo del cuento original, por lo tanto es un error procedimental existente desde la primera fase, hasta la fase de aplicación, esto hace indicar que no hubo cambios en el estado de sus esquemas de aprendizaje, no hay equilibración de los subesquemas conceptuales y procedimentales, porque no se procesa el sentido de lo que se transmite, a pesar de haber utilizado 4 sinónimos de tipo conceptual y realizar cambios al reescribir una parte del cuento, su versión es incoherente e incompleta.

Por último, el trabajo del estudiante **SM1TE2** se encontró que el cuento no tuvo modificaciones con respecto al original, ni usó relaciones de sinonimia dentro de él, aunque este estudiante sustrajo algunas palabras del cuento e hizo relación de sinonimia estas no las utilizó en la reescritura del cuento:

Rompieron - Roto.
 casa - hogar
 triste - deprimida
 contó - dijo.
 Papá - padre.
 perdón - Disculpame.
 amiga - compañera
 hecho - asido
 bonita - Vella
 respondió - le dijo.

En estas relaciones de palabras se obtuvo que hizo 5 casos de sinonimia conceptual: *casa-hogar*, *triste-deprimida*, *papá-padre*, *perdón-disculpa*, *bonita-vella* (sin el error ortográfico se entiende por *bella*) y un caso de sinónima contextual *amiga-compañera*, las otras palabras no corresponden a casos de sinonimia, por ejemplo en *rompieron-roto* se refieren ambas al verbo romper, desde el subesquema conceptual se analizó que en el estudiante predominó más el conocimiento sobre un tipo de sinonimia, la sinonimia conceptual, no obstante, aunque haya hecho bien 6 casos de sinonimia este no las aplicó a la reescritura.

Por consiguiente, no cumplió con el procedimiento de la reescritura, puesto que no hizo ningún cambio con respecto al texto original, no le dio otra versión ni utilizó los sinónimos que sustrajo previo a la reescritura.

SM1TE2

una mariposa era tan (bonita) que todos
 querían ser como ella; era amiga de una
 luciérnaga. un día, la mariposa le dijo:
 - ¿Jugamos?
 y la luciérnaga le respondió:
 - Juguemos Landa Landa.

Está bien. Vamos a la loma - le dijo la mariposa.

y se fueron a jugar. Pero su amiga luciérnaga la empujó a la mariposa y cayó, sus dos alitas se rompieron. lloraba por que no podía volar nunca más. llegaron rápidamente dos mariposas de ambulancia y la llevaron de emergencia al hospital.

A la luciérnaga le dijeron que su amiga la mariposa ya no podría volar

- ¿Nunca jamás va a volar mi amiga?
- preguntó la luciérnaga.

y se puso a llorar mucho, por que no podría jugar más con su amiga mariposa
- ¡por tu culpa, mi hija Angela no a volar nunca! - le dijeron los

Padre lo que habia pasado

ya no valías donde de la mariposa y búscate otra amiga - dijo el papá luciérnaga.

- Nadie será como ella. Es mi mejor amiga. la preferida. le voy a perdonar perdón a Angela por lo que le

- hice - dijo - la luciérnaga.

- Entonces es ver - le dijo su papá.

Fue a ver la luciérnaga y le pidió perdón y se dijo la mariposa si te perdono vamos a buscar amiga y fueron a jugar pero en el monte y fueron felices amigas.

El incumplimiento de las orientaciones de la BOA, demuestra que este tuvo fallas en los subesquemas de aprendizajes tanto conceptuales como procedimentales debidos a errores estratégicos, este tipo de error tiene que ver estrechamente con el procedimiento, sin embargo, también es provocado por la falta de información en el subesquema conceptual, y a su vez, actitudinal, puesto que el saber hacer implica dominio y aplicación del conocimiento conceptual, en Grupo Focal (GF) en una de las respuesta acerca del conocimiento de reescritura:

Pregunta N° 3 ¿Sabes lo que es la reescritura?, se obtuvo la siguiente respuesta: *N°2 (...) Sí, es, es algo que ya está escrito, yyy cualquier persona la puede reescribir, así dijo como cuento (...)*, probablemente el error en SM1TE2 se deba al desconocimiento del concepto de reescritura, puesto que esta respuesta aún se perciben teoremas en acto equivocados como la redundancia del mismo término por el cual se le pregunta.

Por otro lado, en cuanto a los cambios en los esquemas de aprendizaje durante la aplicación del proyecto, se obtuvo que SM1 no asimiló, ni reestructuro sus conocimientos en los subesquemas conceptuales y procedimentales en cuanto a la reescritura de cuentos usando sinónimos, puesto que en contraste con la Fase diagnóstica este estudiante en SM1TE1 presentó problemas de metodológicos por la falta de comprensión del procedimiento para la resolución de TE1, puesto que el discente solo hizo una transcripción casi literal del cuento y lo mismo se obtuvo de SM1TE2.

Ahora bien se analizaron los estudiantes que pertenecen al 32% de estudiantes que lo hicieron incompleto, unos porque volvieron a escribir el cuento en TE2 pero con pocas modificaciones en cuanto al uso de sinónimos, y otros porque, pese a que hicieron relaciones de sinonimia, no todas las aplicaron en la reescritura. Esta selección conciernen a los estudiantes: SR, RV, SM2, MC, AS y JV, que cabe señalar, algunos le dieron otra versión al cuento siguiendo la orientación de la BOA.

Por su parte **SRTE2**, tuvo errores de procesamiento para la ejecución de la aplicación procedimental, pues este estudiante sí ejercitó con varias relaciones de sinonimia, pero se consideró incompleto porque no todas las aplicó dentro de la reescritura de cuento.

| |
|-----------------------------|
| 1. Cuyó - Europeó |
| 2. Rompieron - rajaron u |
| 3. Llorando - deprimido |
| 4. Llegaron - volvieron |
| 5. rápidamente - velozmente |
| 6. emergencia - urgencia |
| 7. dijeron - esultaron |
| 8. Contó - dijo |
| 9. estuvieron - estaban |
| 10. querían - amaban |

El estudiante sustrajo 10 palabras, pero de ellas solo utilizó bien 6 relaciones de sinonimia, todas pertenecientes a un solo tipo de sinonimos, el conceptual: *rompieron-rajaron*, *llorando-deprimido*, *repidamente-velozmente*, *emergencia-urgencia*, *contó-dijo* y *queran-amaban*; esto hizo indicar que el estudiante no asimiló toda la información teórica con respecto a los diferentes tipos de sinonimos.

La mariposa y la serpiente

Una mariposa era tan bella que todos querían ser como ella. era amiga de una serpiente un día la mariposa le dijo:

- ¿juguemos?

y la serpiente le respondió:

- juguemos lindo, lindo.

Esto bien vamos a la leña - le dijo la mariposa.

y se fueron a jugar pero la amiga serpiente la empujó, las dos caitas se [rajaron] deprimidas porque no podían volver a estar nunca más. Llegaron [velozmente] dos mariposas de ambulancias y lo llevaron de [urgencia] al hospital.

A la serpiente le dijeron que su amigo
ya no podía volver a volar
¿Nunca jamás va a volar mi amigo?
y le puso a llorar mucho, porque no
podía volver a jugar
por la culpa mi hijo morib no va a
volar nunca! dijo su madre
y la serpiente se fue triste a su casa
pero le llegó una llamada diciéndole
que la mariposa le podía recuperar con
ayuda y apoyo y la serpiente decidió
visitar a su amigo mariposa y pero
a pero la mariposa se recuperó.

Aunque SRTE2 no aplicó todos los sinónimos en el cuento reescrito debido a errores de ejecución, específicamente estratégicos, los cuales ocurren cuando se da una equivocación en el uso de una estrategia adecuada para la resolución de un problema, es decir, es un error de procedimiento que surgen por olvido (Escobar, 2016), se obtuvo que en cuanto a la reescritura del cuento, SRTE2 tuvo un dominio más amplio a nivel conceptual, pues hizo bien el procedimiento de la reescritura dándole otra versión al cuento, cambiando nombre de personajes, agregando otros, e incluso cambiando algunos acontecimientos, esto se relaciona –de alguna manera- a algunas respuestas obtenidas en el GF:

N°1 “Se pueden utilizar para...para cambiar algo que no, que no le gusta en la, en cuento, poema, solo en eso...”

Por su parte, esto nos indicó que el estudiante, en contraste con la Fase Diagnóstica, tubo cambios significativos en el esquema de acción conceptual, lo cual le ayudó a realizar –regularmente- un buen procedimiento de reescritura, y específicamente en comparación con SRTE1, donde también se obtuvo buenos resultados, se puede concluir que el estudiante ha asimilado la información conceptual y procedimental en referencia al esquema reescribir un cuento.

En otro caso, el estudiante **RVTE2** uso varios sinónimos, sin embargo, en cuanto a la reescritura del cuento, lo resumió bastante y solo le modificó el final:

la mariposa y la luciérnaga
 La mariposa era una [hermosa] que todos querían
 ser como ella; era amiga de una luciérnaga. Un
 día; la mariposa le dijo:
 -¿Jugamos?
 y la luciérnaga le [respondió] [contento]
 jugamos donde donde.
 Esta bien, vamos a la loma - le dijo la mari-
 posa.
 y se fueron a jugar. Pero su amigo
 luciérnaga la [empujó] a la mariposa ya
 no podría volar.
 -¿Nunca volveré a volar mi amigo? - preguntó la
 luciérnaga.
 y se puso a llorar mucho, por que no
 podría jugar más con su amigo mariposa.
 ¡por su culpa, mi hija Angela no va a volar jamás.
 y la luciérnaga se fue a su casa muy
 triste y le dijo a su padre lo que
 había [sucedido]
 - ya no voy a donde la mariposa y [elige]
 otros amigos - dijo el papá luciérnaga.
 - Nadie sería como ella.
 y cuando vio a la mariposa en la
 orilla estuvieron juntos y la mariposa
 la perdona se [comaban] mucho.

Se consideró que el estudiante RVTE2 cumplió con algunas orientaciones, sin embargo, se consideró incompleto porque se encontraron errores procedimentales, el estudiante resumió varias partes del cuento y solo le cambió el final. En cuanto al uso de sinónimos, se encontraron 6 usos, 5 de ellos conceptuales: *bonita-hermosa*, *respondió-contestó*, *empujó-aventó*, *pasado-occurrido*, *querían-amaban*; y un contextual: *busca-elige*, evidentemente el tipo de sinónimos predominante es el conceptual, esto hizo indicar que no se logró que los estudiantes asimilaran y nivelaran todos los tipos de sinonimia para que

posteriormente se pudiesen ser aplicados en el procedimiento, ya que, en contraste con RVTE1 también se encontró el mismo caso, la predominancia de tipo de sinonimia conceptual.

Por su parte el estudiante **SM2TE2** encerró 9 palabras, no obstante, en la reescritura solo utilizó 4, sin embargo, se apreció que el cuento reescrito tuvo coherencia, a pesar de estar incompleto:

una Mariposa eran tan (linda)
 que todos querían ser como
 ellos era amigo de una
 luciérnaga. un día, la mariposa
 le dijo:
 - (Divertámonos)
 y la luciérnaga
 le respondió:
 - Divertámonos
 tanta, tanta
 Esta bien, vamos a la loma -
 le dijo la Mariposa
 Y se fueron a divertirse pero
 su amiga luciérnaga

| | |
|--------------------------------|------------|
| le empujó a la | Mariposa " |
| caída, sus dos alitas se | que |
| lastimaron y se puso a llorar | |
| Por que no podría Volar | |
| de nuevo. Llegaron rápidamente | |
| dos Mariposa de la ambulancia | |
| y la llevaron al Hospital | |

| | |
|--------------------------------|--|
| A la luciérnaga le dijeron que | |
| su amiga la Mariposa ya no | |
| podría Volar - Nunca jamás va | |
| a Volar mi amiga - Preguntó | |
| la luciérnaga | |

| | |
|------------------------------|--|
| Y se puso muy triste Por que | |
| a no podrían jugar más | |
| en su amiga Mariposa | |
| Por tu Culpa, mi hijo Angela | |

| | |
|-----------------------------|--|
| no va a poder Volar Jamás | |
| le dijeron los Padres de la | |
| Mariposa | |

Por otro lado, aunque no siguió al pie de la letra las orientaciones de la BOA, los sinónimos fueron aplicados de forma adecuada en la reescritura, esto revela que error está en el subesquema técnico-procedimental, obteniendo una versión sin sentido ni lógica, al comparar la respuesta con el SM2TE1 donde también el trabajo fue incompleto, excepto una corrección de las palabras en el error ortográfico intencional, no cumplió con lo orientado es decir, no existe nada que trasladar de lo conceptual a lo procedimental. Al contrastar la información con la respuesta del grupo focal en la pregunta N° 3: "Es cuando a un texto se le mejora cosas... se le mejoran algunas palabras y vuelve a reescribir", tal como se aprecia tiene poco dominio, actitudinalmente su posición es renuente en cumplir con lo orientado, por lo que se deduce que tuvo fallas en los subesquemas de aprendizajes tanto conceptual como procedimental, debido a errores actitudinales y estratégicos, que se unen estrechamente con el procedimiento, puesto que el saber hacer implica dominio y aplicación del conocimiento conceptual.

La reescritura del cuento del estudiante **MCTE2** también fue incompleto, y aunque hizo cuatro relaciones de sinonimia de buena manera, este no completó la reescritura del cuento quedando este inconcluso, por ende, carente de sentido.

La mariposa y la luciánaga 6611119
 una mariposa era las bellas que
 todo querían ser como ella;
 era amiga de una luciánaga
 un día la mariposa le dijo:
 y la luciánaga le respondió:
 juguemos canchales canchales
 era bien vamos a la loma -
 le dijo la mariposa.

y se fueron a jugar pero su
 prima la luciánaga los empujó
 y la mariposa y cayó sus
 dos alitas se dañaron florecas
 porque no podía volar nunca
 más llegaron rápidamente
 dos mariposas de color
 rojo y la llevaron al
 hospital

a la luciérnaga le dijieron
 que su amiga la
 mariposa i por su
 culpa mi hija ángela
 no podía volar nunca
 jamás va a volar mi
 amiga preguntó la
 luciérnaga
 y se puso a llorar mucho
 porque no podía jugar
 más con su amiga
 mariposa i por su
 culpa, mi hija
 ángela no a volar nunca
 le dijieron los
 padres de la mariposa

Sobre los cambios en el esquema reescribir un cuento se detectó dificultades, pese a que, según la BOA los estudiantes debían cambiar 10 palabras por sinónimos y este estudiante solo sustituyó 4, pero estos pertenecen cada una a un tipo de sinonimia, *bonita-bella* pertenece a la sinonimia conceptual, *amiga-pana* al connotativo, *rompieron-dañaron* al contextual y *ambulancia-Cruz Roja* al referencial; que en contraste con la Fase Diagnostica donde expresó no conocer ningún tipo de sinonimia ahora en la Fase de aplicación aplicó los cuatro tipos de sinonimia, esto es porque esta información fue asimilada, tal como se constató en las respuestas del GF sobre los tipos de sinónimos:

N° 1: "Conceptual, textual y Referencial (...)"

N° 2: "Si, espere...Conceptual, Referencia, contextual y...solo eso? (...)"

N° 3: "Conceptual, contextual, solo ese (...)"

En otras palabras, el estudiante demostró más dominio sobre el uso de sinónimos que el de reescritura, pues, en la reescritura omitió varios párrafos del

cuento y esto hizo que las ideas de la historia quedaran inconclusas. Se pudo observar que los estudiantes no pudieron hacer bien el procedimiento de reescritura por errores de ejecución, los discentes no pudieron evocar los pasos para la reescritura, pues no asimilaron bien tanto las invariantes conceptuales como las procedimentales:

De la misma manera el estudiante **ASTE2** también utilizó varios sinónimos, sin embargo, no hizo modificaciones en el cuento para darle una versión diferente al del texto original, sino, lo contrario omitió gran parte del cuento, por lo tanto su sentido es inconcluso y su trabajo, incompleto.

bonita - bella
 respondió - dijo
 rompieron - danaron
 llegaron - vinieron
 dijeron - respondieron
 casa - hogar
 preferida - mejor
 perdón - disculpa

una mariposa que era tan bella que todos querían
 ser como ella y era la amiga de una luciernaga
 un día la mariposa le dijo
 - ¿jugamos?
 y la luciernaga le dijo
 - jugamos linda linda
 - está bien vamos a la loma le dijo la mariposa
 y fueron a jugar pero su amiga luciernaga
 la empujo y la mariposa cayó sus dos alas se
dañaron lloraban porque no pudo volar nunca más
entonces rápidamente dos mariposas deambulantes
 y llegaron a un hospital
 A la luciernaga le dejaron que su amiga
 mariposa no volaría nunca más.

y se puso a llorar mucho porque no podía
 jugar más con su amiga la mariposa.
 - por la culpa la mariposa no puede volver.
 - le respondieron los padres de la mariposa.
 y la luciernaga se fue a su hogar triste y
 le contó a su padre lo que había pasado.
 - ya no lajas donde la mariposa y busca otra.
 - amiga le dijo el papá de la luciernaga.
 - nadie sería como ella es mi mejor amiga.
 la mejor. Le voy a pedir disculpas
 a Angela por lo que se dijo la
 luciernaga.
 - entonces ve.
 - le dijo el papá.

Tal como se aprecia en el ASTE2 no se completa toda la reescritura del cuento, sin embargo su versión tiene sentido y coherencia, ah pesar que no cumple con las orientaciones de la BOA. Al comparar los datos con la ASTE1 se observa que la actividad asignada de reescritura es completa, la información que se obtuvo demuestra las capacidades adquiridas en la reescritura de cuento mediante la utilización de sinónimos. En lo actitudinal demuestra autonomía e interés en el aprendizaje, a través de su respuesta al contrastar la información con la del grupo focal, en la pregunta N° 3 (...) Si, es volver a escribir algo o corregir algo que está mal escrito o redactado (...) de modo que el procedimiento fue completo, al utilizar varios sinónimos, lo que contribuyó que dichas modificaciones estén correctas. En cuanto al aprendizaje el alumno se apropió bien de los esquemas conceptuales lo que demostró en la aplicación procedimental, mejorando su capacidad adquiridas en la reescritura de cuento.

Similar fue el caso del estudiante **JVTE2**, puesto que hizo uso de algunos sinónimos, no obstante, no completo la reescritura de todo el cuento, ni le dio otra versión a este:

la mariposa y la luciérnaga
 una mariposa era tan linda y
 todos querían ser como ella;
 era amiga de una luciérnaga. Un
 día, la mariposa le dijo
 - ¿jugamos?
 Y la luciérnaga le respondió
 jugamos linda linda
 está bien vamos a la montaña
 - le dijo la mariposa
 Y se fueron a jugar pero
 su compañero luciérnaga
 la empujó a la mariposa
 y cayó sus (parada) se

| | |
|----------------------------|-----------|
| fractura], notaba | porque no |
| podría volar nunca | |
| más seguro rápidamente | |
| dos maridos de | |
| ambulancia y la llevaron | |
| de urgencia a la [clínica] | |
| Y se fue a notar mucho, | |
| porque no podría jugar | |
| más con su compañera | |
| maridosa | |
| - Por lo visto, mi hija | |
| ahora no va a volar | |
| nunca! | |
| Y la vecinaga se fue a su | |
| casa muy triste y | |
| le contó a su padre lo | |
| que había pasado | |
| - Ya no vale donde la | |
| maridosa y busca otra | |
| compañera | |

Se calificó que JVTE2 realizó la tarea de la reescritura incompleta, pues de las diez palabras que se pidió sustraer y aplicar en su lugar sinónimos, solo lo hizo en 5 y no le dio otra versión, es decir el cuento reescrito casi no tuvo modificaciones con respecto al texto original, sino lo contrario, omitió partes de él. En este sentido se relaciona con una de las respuestas del GF: **Pregunta N° 3 ¿Sabes lo que es la reescritura?** N°2 (...) Sí, es, es algo que ya está escrito, y cualquier persona la puede reescribir, así dijo como cuento (...); es decir, nada más volver a escribir, por lo tanto, esto nos indica que no se logró asimilar bien la definición, las ideas son inexactas, por lo tanto, al movilizarlas al

procedimiento producen errores procedimentales, provocados por las fallas conceptuales.

En cuanto a los cinco sinónimos utilizados por JVTE2, cuatro de ellos fueron conceptuales: *bonita-linda*, *loma-montaña*, *rompió-fracturó* y *hospital-clínica* y uno referencial: *amiga-compañera*; evidentemente el tipo de sinonimia más asimilado ha sido el conceptual, sin embargo, al hacer una comparación con JVTE1 se obtuvo algunos cambios en sus esquemas de aprendizaje puesto que en su TE1 solo utilizó un sinónimos, además que, se pudo decir que reflejó más dominio sobre el conocimiento de sinónimos que en la Fase Diagnostica no los tenía, puesto que todas sus respuestas con respecto al tema de sinónimos fueron erradas, esto nos llevó a la observación que se cumplió en gran medida el esquema de aprendizaje *usar sinónimos*, pero, relegando al de reescribir un cuento.

Por otro lado, 5 estudiantes hicieron el trabajo de forma más completa, los que equivalen al 26%, estos cumplieron con los dos grandes esquemas de aprendizaje de este proyecto: *reescribir un cuento* y *usar sinónimos*. Cabe mencionar que aunque se percibieron fallas en los trabajos se consideraron completos porque cumplieron con los dos macroesquemas antes mencionados y siguieron más a pie las orientaciones de la BOA, por ende, demostraron más autonomía y seguridad en la realización de TE2, estos son los estudiantes: JG, AC, AB, LC, y FC.

El discente **JGTE2** cumplió de forma más completa, uso varios sinónimos de forma adecuada, y en cuanto a la reescritura, le dio otra versión la cual tenía coherencia y las ideas estaban en orden, por ende, el estudiante hizo buen procedimiento de la reescritura:

la mariposa y la luciernaga. - ¿Nunca jamás va a volar mi amiga?

Una mariposa era tan bello que todas - preguntó la luciernaga.

querían ser como ella; era amiga de una. Y se puso a llorar mucho, por que

luciernaga. Un día, la mariposa dijo: no podría jugar más con su amiga

- ¿Jugamos? luciernaga mariposa.

Y la luciernaga respondió: - por tu culpa, mi hija Francela no

- Juguemos lenda, lenda. va a volar nunca; - le dijeron a

- está bien. Vamos a la loma. - le dijo la los familiares de la mariposa.

mariposa.

Y la luciernaga se fue a su casa

Y se fueron a divertir pero su amiga muy deprimida y le contó a su

luciernaga la lanza a la mariposa padre lo que había pasado.

y se cayó, sus dos alas se rompieron - Yo no voy a donde la mariposa y

lloraba y lloraba porque no podría buscate otra amiga - dijo el papá

volar nunca más. Fueron rápidamente luciernaga

dos mariposas del hospital y la - Madre sera como ella. Es mi

llevaron de emergencia. mejor amiga, la única. Le voy a

A la luciernaga le dijo que su pedir disculpa a Francela por

amiga la mariposa ya no podría lo que le hice - dijo la lucierna

gá - Entonces - le dijo su

Padre

Y cuando estuvieron juntas, la

amiga mariposa le dijo a la

luciernaga que le perdonaba

que no pasaba nada con lo que

abia echo que ella sabia que no

avia sido por quer y la

luciernaga le dijo que ella la

estimaba mucho y pin.

En el aprendizaje sobre la reescritura del cuento se obtuvo que realizó un buen procedimiento, pues le cambió la versión al cuento, dándole otros nombres a los personajes y creando nuevos acontecimientos en la historia del cuento, y realizó 6 relaciones de sinonimia, esto hizo indicar que creó un conocimiento más amplio sobre este concepto, relacionado con una de las respuestas del GF: N°5 "Este... no, nos ayuda este a mejorar cosas del texto".

En cuanto al conocimiento sobre sinónimos se obtuvo en la Fase Diagnostica errores conceptuales en referencia a las definiciones, sin embargo, en el uso de sinónimos se obtuvo buen dominio en el JGTE1, por ende, en comparación con JGTE2 se observó un buen dominio. Se analizó que usó 3 casos de sinonimia conceptual: *bonita-bella*, *triste-deprimido*, *papa-padre*; uno de sinonimia

referencial: *jugar-divertir*, y dos contextuales: *empujó-lanzó*, *quería-estimaba* esto no indica que asimilo mejor el dominio sobre los tipos de sinónimos, por ende, cambios significativos en los esquemas de aprendizaje.

El estudiante **ACTE2** fue de los que hicieron el trabajo final y aplico 7 sinónimos de forma adecuada en la reescritura del cuento.

la mariposa y la luciérnaga

una mariposa era tan linda que todos querían ser como ella. Era amiga de una luciérnaga. Un día la mariposa le dijo:

- ¿jugamos?

x la luciérnaga le respondió:

- ¡jugamos linda linda

- ¡esta bien vamos a la colina - le dijo la mariposa

x se fueron a divertirse pero su amiga luciérnaga le abrió a la mariposa y cayó, sus dos alitas se rompieron. llorando porque no podía volar nunca más. lloraron velosamente dos mariposas deambulando.

x la verru de emergencia al hospital

A la luciérnaga le dijeron que
su amiga la mariposa ~~ya~~ no
podría volar - en vez James ~~la~~
avolar mi amiga? - Pregunto
la luciérnaga

y se puso a llorar mucho
porque no podía recrearse
más con su amiga mariposa
- ¡por tu culpa, mi hija Ángela
no va a volar nunca - le
dijeron los padres de la
mariposa

y la luciérnaga se fue a su hogar
muy [decepcionada] y le contó ese
padre lo que había pasado
ya no va a ir donde la mariposa
y encontrar otra amiga - dijo el
papa luciérnaga Nadie será
como ella, es mi mejor amiga

La única de voz ~~de~~ padre
perdon a Ángela por lo que
hizo - dijo la luciérnaga
- entonces ve - le dijo Se papa

y cuando estuvieron juntos, la
amiga mariposa perdonó lo que
había hecho su amiga luciér-
naga porque se querían mucho

El estudiante en cuestión, aunque no le dio otra versión al cuento, lo reescribió todo y sustituyó 7 palabras por sinónimos, de ellos 6 son conceptuales, *bonita-linda, loma-colina, jugar-divertir, rápidamente-velozmente, triste-decepcionada, empujó-aventó*, y un contextual: *jugar-recrear*; evidentemente el tipo de sinónimos más asimilado fue el conceptual. En cuanto a la reescritura del cuento, en contraste con ACTE1 se puede decir que hubo cambios en los esquemas de aprendizaje en cuanto a la autonomía los cuales le ayudaron a resolver las situaciones de aprendizaje orientadas en la BOA.

Así mismo sucedió con el estudiante **ABTE2**, pues este sustituyó varias palabras con sinónimos en la reescritura del cuento de forma adecuada.

La mariposa y la luciérnaga.

una mariposa era tan bella que todos querían ser como ella; era amiga de una luciérnaga.
un día, la mariposa le dijo:

- ¿jugamos?
- y la luciérnaga le respondió:
- juguemos landa landa.
- Esta bien vamos a la montaña le dijo la mariposa.

y se fueron a jugar. pero su amiga luciérnaga la trio a la mariposa y trópero sus dos alitas se rompieron.

Lloraba porque no podía volar nunca más. Llegaron rápidamente dos mariposas de ambulancia y la llevaron de emergencia al hospital.

A la luciérnaga le dijeron que su compañera la mariposa ya no podía volar.

- ¿Nunca jamás va a volar mi amiga?
- preguntó la luciérnaga.

y se puso a llorar mucho porque no podía jugar más con su compañera mariposa.

- ¡por tu culpa, mi hija Ángela no va a volar nunca! - le dijeron los padres de la mariposa.

y la luciérnaga se fue a su casa muy tristada y le contó a su padre lo que

había pasado.
 - ya no hayas donde la marinera
 y búscate otra amiga - dijo el papá
 Lucernaga.
 - nadie sería como ella. es mi mejor
 amiga, la única. le voy a pedir
 disculpa a Angela por lo que le hice
 - dijo la Lucernaga.
 - entonces no - le dijo su papá.
 y cuando estuvieron juntos, la amiga
 marinera [disculpó] lo que le había
 hecho su amiga Lucernaga,
 porque se [apreciaban] mucho.

La reescritura del cuento a través de sinónimos del estudiante ABTE2, fue completa, pese a que no cambió la versión del cuento, logró sustituir 8 palabras por sinónimos de forma adecuada, de ellos, 5 son conceptuales: *bella-bonita*, *loma-montaña*, *triste-afligida*, *perdón-disculpa*, *querían-apreciaban*; 1 es referencial: *empujó-tiró*, y 2 contextual: *preferida-única*, *amiga-compañera*, los cuales en contraste con ABTE1 se comparó que hizo más uso de sinónimos de forma adecuada, por ende, hubo cambios significativos.

Otro estudiante que no sustituyó de forma completa es el estudiante **LCTE2**, pues en este caso, él sustituyó sinónimos pero no le dio otra versión al cuento, sino por el contrario, omitió partes, por lo tanto el cuento perdió su progresión temática.

La mariposa y la luciérnaga
 una mariposa era tan linda que todos querían
 ser como ella; era amiga de una luciérnaga.
 Un día, la mariposa le dijo:
 -¿Jugamos?
 Y la luciérnaga le contestó:
 -Juguemos landa landa
 -Esta bien. Vamos a la montaña -le dijo la
 mariposa.
 Y se fueron a jugar. Pero su pana luciérnaga
 la empujó a la mariposa y cayó, sus
 dos alitas se ^{rompieron} ambulancia y la llevaron
 de emergencia la clínica.
 A la luciérnaga le dijeron que su
 amiga la mariposa ya no podría volar.
 -¿Nunca jamás va a volar mi amiga? -
 preguntó la luciérnaga.
 Se puso a llorar mucho, porque no

podría jugar más con su amiga
 mariposa.
 - ¡Por tu culpa, mi hija Ángela no a
 volar nunca! - le contaron los papá de
 la mariposa.
 Y la luciérnaga se fue a su hogar
 muy triste y le contó a su padre lo que
 había pasado.
 - Ya no vayas donde la mariposa y
 búscate otra amiga - dijo el papá
 luciérnaga.
 - Nadie será como ella. Es mi mejor
 amiga la poltrexida. Le voy a pedir
 perdón a Ángela por lo que le
 hice - dijo la luciérnaga.
 - Entonces ve - le dijo su padre.
 Y cuando estuvieron juntas, las
 amigas mariposa no perdonó lo
 que le había hecho.

En cuanto a la reescritura y lo procedimental de LCTE2 se obtuvo que realizó una reescritura del cuento completa, y aunque no le dio otra versión, logró sustituir 6 palabras: *bonita-linda*, *respondió-contestó*, *loma-montaña*, *hospital-clínica*, *casa-hogar*, *papa-padre*, en estos casos se pudo observar que el estudiante solo aplicó un tipo de sinonimia, el conceptual; no obstante, aunque este estudiante solo haya usado un tipo de sinonimia se percibieron cambios en sus esquemas de aprendizaje en comparación con la Fase Diagnóstica, puesto que en esa fase el estudiante no conocía ningún tipo de sinónimos, tal como se evidenció en LCPDP3.

Por su parte, el estudiante **FCTE2** utilizó varios sinónimos de forma adecuada.

una mariposa linda que todos adoraban ser como ella: era amiga de una luciérnaga un día la mariposa le dijo
 - ¿Jugamos?
 Y la luciérnaga le contesto: ¡Jugamos! Landa, landa, esta bien vamos a la lomo le dijo la mariposa
 Y se fueron a jugar pero su amiga luciérnaga la pabento a la mariposa y cayó sus dos alas se rompieron lloraba porque por que no podía volar nunca más llegaron rápidamente dos mariposa de ambulancia y la lle-
 ban de emergencia a la clínica

Y se puso a llorar triste porque no podía jugar más con su amiga mariposa por la culpa mi hija angelu a no volar nunca le dijeron los padres de la mariposa.
 Y la luciérnaga se fue a su casa muy triste y le conto a su padre lo que había ocurrido y no sabía donde la mariposa y le dijo otra amiga dijo el papa de la luciérnaga nadie sera como ella es mi mejor amiga la consentida le voy a pedir disculpas a angelu por lo que le hice dijo la luciérnaga Entoces le dijo su papa
 Y cuando tuvieron unida la amiga mariposa disculpo lo que le habia a su amiga luciérnaga por se amaban demasiado

La reescritura del cuento que hizo el estudiante FCTE2, fue completa, haciendo uso de varios sinónimos, todos de forma adecuada modificando el texto sin perder su coherencia y progresión temática. A continuación, se presentan las relaciones de sinonimia que el estudiante aplicó en FCTE2:

| | | |
|-----------|------------|----|
| bonita | linda | c |
| adoraban | adoraba | et |
| respuesta | contesto | c |
| empezo | alcanzo | a |
| hospital | clínica | c |
| mucho | bastante | c |
| triste | deprimida | c |
| pasado | ocurrido | B |
| Perfeta | consentida | et |
| perdon | disculpa | c |
| juntos | unidos | c |
| adoraban | querían | et |
| mucho | demasiado | c |

En la Fase Diagnóstica el estudiante FC tenía errores conceptuales, no obstante, en FCTE1 hizo buen uso de sinónimos en cuatro términos, pero estos solo fueron de tipo conceptuales, no así en FCTE2, pues es evidente un mayor dominio, ya que los utilizó en trece ocasiones, pero de estos 13 casos de sinonimia predominó el tipo conceptual en 10 de ellos y 3 contextual, pese a que hay más seguridad en el uso de sinónimos, indudablemente el tipo de sinonimia más asimilado es el conceptual.

11.3.2. Observaciones del análisis de la Tercera Fase correspondiente al momento de Aplicación Procedimental (resolución de problemas).

El momento de Aplicación Procedimental está enfocado en la aplicación de los teoremas teóricos y procedimentales en situaciones reales, donde ya no hay lugar para conocimientos viejos, por lo tanto, es el momento más decisivo, puesto que en este momento los estudiantes demuestran su autonomía al reescribir sus propios textos. De esta fase se observó lo siguiente:

- a) Desde el subesquema conceptual factual, se obtuvo que los estudiantes asimilaron los conceptos de sinónimos y reescritura; sin embargo, se obtuvo que los estudiantes no asimilaron todos los tipos de sinonimos puesto que el más predominante en TE2 fue la sinonimia conceptual.
- b) Al hacer la triangulación, comparación y contrastación con el TE1 de la fase diagnostica fueron evidentes los cambios en los esquemas de aprendizaje, pues se logró en gran medida reducir la incertidumbre.
- c) Las fallas detectadas en la Aplicación procedimental de TE2, se encontraron desde el subesquema técnico-procedimental por errores estratégicos, es decir, fueron provocadas problemas de ejecución específicamente por despiste, en otras palabras, los errores fueron provocados por la falta de disposición del discente frente a la tarea, esto relacionado con lo actitudinal.
- d) Desde el subesquema lingüístico también se detectó cómo los nuevos conocimientos influyeron en el lenguaje y el uso de las palabras en la escritura, desde esta perspectiva adecuar las palabras en relaciones de sinonimia.
- e) Desde el subesquema sociocultural, por *reescribir un cuento*, los estudiantes mantenían sus creencias como *escribir algo*, *escribir de nuevo*, *escribir una cosa*, *volver a escribir*; el TE2 demostró los cambios en este esquema de aprendizaje los cuales permitieron resolver esta situación de aprendizaje más completa para ellos.

12. Validación de modelo de aprendizaje sobre el uso de la sinonimia para la reescritura de cuentos nicaragüenses basado en esquemas de aprendizaje

No existe un modelo perfecto que garantice el aprendizaje absoluto de una teoría, sin embargo, si se focaliza la atención en los procesos formativos de cómo el estudiante aprende y asimila información de acuerdo a su nivel, y más concretamente en los aprendizajes expresados en términos de competencias, se pueden crear métodos para generar cambios en las estructuras mentales por medio de la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, el Modelo de aprendizaje por esquemas coloca al estudiante como foco central en este proceso, pues se centra en cómo este aprende en su proceso recursivo de estructuración, reestructuración y fijación, además que predice cuáles serán los posibles problemas que los estudiantes se encontrarán en su formación, porque en la diagnostica se identifican en que subesquema de acción predominan las fallas, por consiguiente, buscar la solución de estos.

Con base al Modelo de Aprendizaje por Esquemas, se pueden crear propuestas estratégicas, las cuales pueden ser estructuradas en competencias que contribuyan al desarrollo de aptitudes en los educandos en cualquier contenido propuesto. Basado en este modelo se creó una Secuencia Didáctica para que los estudiantes aprendieran sobre el uso de la sinonimia en la reescritura de cuentos, la cual fue aplicada en el segundo semestre del año escolar 2019 en estudiantes de séptimo grado del colegio Pbro. Uriel Reyes Osejo, a continuación se presentan –a modo de autoevaluación- una serie de datos que apuntan a la validez de dicha estrategia, es decir, si dio resultado la estrategia en cuanto a su funcionamiento.

Sobre la detección de los conocimientos previos

El modelo de Aprendizaje por esquemas argumenta que se debe de evaluar a los estudiantes partiendo de sus propias respuestas y conocimientos previos, por ende, el objetivo principal en el momento de *Evolución conceptual-factual*

(*apropiación de invariantes conceptuales*) consistía en explorar los conocimientos conceptuales y procedimentales previos sobre sinónimos, reescritura y cuento a través de un cuestionario individual y grupal, esto con el fin de detectar fallos en ellos, de este momento en la estrategia se obtuvo que los objetivos si fueron alcanzados, puesto que se detectaron los tipos de errores y que los producían, lo cual ayudó a crear otras estrategias, para posteriormente, corregir errores en los esquemas de aprendizaje.

Sobre el aprendizaje conceptual

El modelo Aprendizaje por esquemas sostiene que los conceptos se aprenden a través de la asimilación de los conocimientos nuevos, frente al antiguo, y con ello generar transformaciones en el individuo; esto se desarrolla en el momento de Apropriación y desarrollo metalingüístico, ya que, es cuando los discentes se confrontan con la teoría científica. Para el aprendizaje conceptual se deben crear situaciones de aprendizaje a la luz del subesquema de acción conceptual-factual ya que su función es darle sentido a toda la información que ingresa al cerebro y convertirla en conceptos reales como un nuevo esquema de aprendizaje, debido a la reestructuración y equilibrarían de la información. En este proyecto se crearon técnicas con el objetivo que los estudiantes reestructuren nuevos esquema de aprendizaje al confrontarlos con sus conocimientos previos, y luego los reflejaron a través del discurso hablado y de esta manera demostraran su apropiación de conceptos.

Sobre el aprendizaje procedimental

El momento de *Apropiación técnicas-procedimentales* trata sobre el aprendizaje procedimental, en otras palabras, el objetivo de este momento era que los estudiantes observaran modelos para la reconstrucción de invariantes procedimentales, es decir, que puedan detectar el procedimiento adecuado para la reescritura de cuentos mediante el uso de sinónimos. La estrategia del modelado funcionó puesto que los estudiantes pudieron ver el procedimiento a través de la observación e interacción en las sesiones de clases, sin embargo, se debe tomar en cuenta que para verificar si el procedimiento fue asimilado los

estudiantes debieron tomar anotaciones, lo cual no se realizó dentro de la secuencia, puesto que una vez detectadas las invariantes procedimentales se debe lograr que los estudiantes las verbalicen; porque al verbalizarlos demuestran su verdadera apropiación, o anoten para que ellos tengan una idea clara de que manejan un determinado procedimiento.

Sobre la aplicación procedimental

En el último momento de Aplicación procedimental los discentes muestran su autonomía, para ello se les entregó una BOA en las cuales estaban todas las orientaciones para realizar el trabajo final, sin necesitar las orientaciones del docente, puesto que se suponía que los discentes ya se han apropiado de las invariantes operatorias conceptuales y procedimentales (metacódigo), y las apliquen en situaciones de aprendizaje. En este momento los objetivos fueron alcanzados, puesto que los estudiantes fueron capaces de resolver y llevar a cabo el procedimiento sin la necesidad de las intervenciones de las docentes.

Sobre el aprendizaje actitudinal

Desde la primera fase actitudinalmente los estudiantes colaboraron en el desarrollo del proyecto, y construcción de sus conocimientos. Los discentes valoraron sus conocimientos previos, luego en la segunda fase confrontaron sus ideas, lo que les ayudó a reestructurar sus conocimientos, después de la confrontación teórica los estudiantes fueron autocríticos y consientes de la información de dominan, mostrando una actitud positiva y más seguros de los conocimientos que van equilibrando, y ya en la tercera fase los estudiantes demuestran su independencia siendo capaces de demostrar sus habilidades, por lo tanto son mas autónomos y reflexivos.

13. Conclusiones

El Modelo de aprendizaje por esquemas estudia el funcionamiento del cerebro y sus capacidades cognitivas para la interacción, selección y codificación de información para llevarlos a la consolidación de nuevos saberes. Este estudio permitió valorar toda construcción cognitiva donde se refleja la acción de los esquemas de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado del colegio Pbr. Uriel Reyes Osejo del municipio de Tipitapa.

El análisis que anteriormente se presentó reflejó el proceso recursivo al que fueron sometidos los estudiantes, como la asimilación, acomodación y equilibración, desde el conocimiento empírico hasta la formulación de conceptos para la consolidación de nuevos esquemas de aprendizaje. Las conclusiones que a continuación se presentan, persiguen la lógica de las tres fases, en otras palabras, las conclusiones se harán de lo que obtuvo en cada una de las fases de acuerdo con el desempeño de cada estudiante.

13.1. Conclusiones de la primera fase. Fase Diagnostica.

La primera fase corresponde al momento de Evolución Conceptual-factual, el cual está enfocado en la evaluación diagnóstica en la cual se exploraron los conocimientos previos, no solo teóricos, sino, procedimentales, por lo tanto, se exploró lo que saben y cómo lo hacen para que el docente identifique fallas en los esquemas de aprendizajes y en el conocimiento empírico y de esta manera crear estrategias que resuelvan dichas fallas para estructurar o reestructurar los esquemas de aprendizaje a través de la activación de los subesquema de acción, donde están todas las categorías que permiten ver más allá de la realidad del que aprende, por ende es la fase más compleja.

Desde el subesquema de acción factual se obtuvo lo siguiente:

- En cuanto a la definición de sinónimos, se encontraron errores producto de la mala asociación de conceptos por la interferencia de otros campos conceptuales con otros tipos de relaciones de palabras. Con respecto a la definición de reescritura, la mayoría de las tareas fueron respondidas por

asociación semántica de la misma palabra “reescritura” fueron guiados desde la lógica del uso del lenguaje en la realidad, en este caso el uso de la palabra “re-escribir” tomando en cuenta el prefijo re-, esto no indica que sea negativo, puesto que los discentes activan todos sus esquemas para reestructurar la información almacenada en su sistema cerebral. Con respecto a la definición de cuento también se encontraron fallas conceptuales, puesto que no establecían ideas concretas para definir cuento y quienes tuvieron respuestas intermedias o buenas lo hicieron por elementos claves, mas no poseían un evidente conocimiento técnico.

Desde el subesquema de acción lingüístico, se obtuvo las siguientes observaciones.

- Los enunciados esquemáticos emitidos en el discurso oral y escrito son breves, no emiten enunciados esquemáticos extensos, esto es debido al nivel de conocimiento que tienen, puesto que pertenecen al séptimo grado de educación media
- El lenguaje refleja el conocimiento del ser humano los cuales funcionan con los conceptos en acto y con los teoremas en acto. Toda construcción lingüística trabaja con el conceptual- factual, puesto que los conceptos se comprenden mejor cuando se movilizan en su construcción lingüística, es decir se usan mejor una vez codificados en el lenguaje hablado, en dichos discursos se obtuvo que había una mezcla de información.

Desde el subesquema de acción sociocultural se concluyó que:

- Los errores conceptuales tienen que ver con todo un microsistema ideológico, es decir, las fallas son producidas por sus propias creencias, las cuales están ligadas a su formación anterior.

Desde el subesquema de acción Técnico-procedimental se concluyó que:

- En el proceso diagnóstico de concepto-procedimiento-producción, quedó demostrado que la ausencia de información conceptual obstaculizó el procedimiento o la solución del TE1, puesto que uno de los argumentos del Modelo de aprendizaje por esquemas es que la información

conceptual almacenada en el subesquema conceptual-factual es la que garantiza el procedimiento.

- El subesquema técnico-procedimental predomina más que el subesquema conceptual y que el lingüístico, esto producto de la enseñanza tradicional actual que pone en primer lugar el procedimiento y el conocimiento teórico es evadido.

13.2. Conclusiones de la segunda fase. Apropiación de información teórico-conceptual y técnica-procedimental.

Esta segunda fase se desarrolló en dos momentos de aprendizaje el momento de Apropiación y desarrollo metalingüístico (explicación de las invariantes conceptuales) en la cual se genera una confrontación entre conocimientos previos y nuevos saberes y el momento de Apropiación técnicas-procedimentales (atención y detección de modelos y patrones de análisis, reconstrucción de invariantes procedimentales) en el que los estudiantes.

El momento de Apropiación y desarrollo metalingüístico propone que el discente tenga contacto con el material teórico, esto para hacer una confrontación entre sus pre-saberes y la nueva información o la ampliación de esta; en este momento se realizó un proceso de equilibración cognitiva de los estudiantes al comparar los conocimientos previos con el nuevo conocimiento brindado después de establecer contacto con materiales teóricos y técnicos para la reestructuración de los nuevos saberes.

El momento de Apropiación Técnica-procedimental sostiene que el aprendizaje se sustenta de las prácticas sociales siguiendo patrones y modelos de análisis y comportamiento, por eso en este momento fue necesaria la orientación de todas las estrategias y técnicas operatorias procedimentales, en el cual los discentes debían asimilar técnicas y estrategias para la construcción del aprendizaje.

De estos dos momentos de aprendizaje se concluyó que:

- Para que el conocimiento empírico no se estanque fue necesario confrontar sus conocimientos previos con la teoría, esto hizo que reestructuraran la información forjando mejores conocimientos en los subesquemas de aprendizaje conceptual-factual, pero para que la teoría no quedara a nivel conceptual se crearon estrategias orales, las cuales aportaron para que los estudiantes interiorizaran las reglas en acción que movilizaron los teoremas en acto, dejando entrever que los conceptos se entienden mejor una vez verbalizados en el lenguaje.
- Los enunciados emitidos en las exposiciones fueron cortos y memorísticos, no obstante, durante esta actividad se estimuló el desarrollo metalingüístico para que se reflejaran la acción de los esquemas de aprendizaje y su estado de asimilación.
- Los estudiantes asimilaron mejor el procedimiento de la reescritura de cuentos después de observar el modelado realizado por el docente.
- El modelado brindó las estrategias a seguir para reescribir un cuento mediante la utilización de sinónimos paso a paso.
- Actitudinalmente los estudiantes fueron conscientes de la fallas conceptuales, procedimentales, incluso, actitudinales que tenían en el primer momento de aprendizaje.
- En esta segunda fase los estudiantes se apropiaron tanto de nuevas invariantes conceptuales como procedimentales creando habilidades procedimentales para demostrar su autonomía en tareas más complejas.

13.3. Conclusiones de la Tercera Fase: Aplicación del conocimiento.

En la tercera fase se llevó a efecto el último momento y a su vez el más decisivo, puesto que aquí los discentes demostraron sus conocimientos y aprendizajes adquiridos, de igual manera, siendo capaces de redactar sus propios textos, en otras palabras demuestran su autonomía al seguir las orientaciones de una BOA para aplicar en un trabajo final invariantes operatorias conceptuales y procedimentales. A modo de conclusión se analizó que:

- Al hacer la triangulación, comparación y contrastación con el TE1 de la fase diagnóstica como es obvio fue evidente los cambios en los esquemas de aprendizaje, pues se logró en gran medida reducir la incertidumbre, lo que indica que los estudiantes asimilaron los conceptos principales, *sinónimos* y *reescritura*; sin embargo, se obtuvo que los estudiantes no todos asimilaron los tipos de sinonimia propuestos, ya que el más predominante en TE2 fue la sinonimia conceptual.
- Los errores detectados en la Aplicación procedimental de TE2, se manifestaron desde el subesquema técnico-procedimental por errores estratégicos, es decir, fueron provocados por problemas de ejecución específicamente por despiste.
- Desde el subesquema lingüístico también se detectó cómo los nuevos conocimientos influyeron tanto en el lenguaje como en el uso de palabras en la escritura, y desde esta perspectiva adecuar las palabras en relaciones de sinonimia.
- Desde el subesquema sociocultural, en reescribir un cuento, los estudiantes mantenían sus creencias como escribir algo, escribir de nuevo, escribir una cosa, volver a escribir; etc. Sin embargo, en el TE2 se hizo evidente los conocimientos adquiridos en este esquema de aprendizaje los cuales permitieron resolver esta situación de aprendizaje más compleja.

Todo este proceso, al ser recursivo y constante, contribuye a que la información que se va adquiriendo se almacene en la memoria a largo plazo lo que hace que la información dure periodos más extensos, activando esquemas efectivos para el aprendizaje; formando parte del conocimiento almacenado en los esquemas conceptuales-factuales. En relación con lo anteriormente expuesto, se obtuvo que después de un tiempo –ya fuera del proyecto- la DC1 (quien es la maestra que les imparte clases normalmente) retomó algunos conceptos abordados dentro del proyecto, en el examen final de la asignatura, obteniendo buenos resultados, esto hace indicar que los estudiantes asimilaron bien los componentes que se abordaron durante el proyecto, lo que le da validez al buen funcionamiento de la estrategia didáctica basada en el *Modelo de Aprendizaje por Esquemas*. A

continuación, se presenta una prueba de estos exámenes, correspondiente a 3 estudiantes, los cuales representan el 16% de los estudiantes:

KC

- Grado: 7 Vespertina
- Nombre: Rosher Chauca
1. Selección múltiple use (x) para seleccionar su
1. Se dice que el Cuento es:
- ☐ Texto escrito en versos.
 - ☒ Narración breve.
 - ☐ Narración mixta
 - ☐ Texto corto
 - ☐ Ninguna de las anteriores.
2. La reescritura es:
- ☒ Escribir algo que está mal.
 - ☐ Escribir párrafos.
 - ☐ Escribir texto.
 - ☐ Todas las anteriores.
3. Es una publicación digital periódica
- ☒ Párrafos
 - ☐ Cine
 - ☐ Recursos multimedia
 - ☐ Podcast
 - ☐ Ninguna de las anteriores.
4. La acción de escribir nuevamente se le llama:
- ☐ Corrección
 - ☐ Ortografía
 - ☒ Reescritura
 - ☐ Cuento
 - ☐ Vocabulario

El hombre y la mujer se casaron como Dios manda. Luego de casarse tuvieron un hijo. Todos los días la mujer cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. Ella sonreía pero nadie la miraba, les hablaba pero nadie la escuchaba al tiempo la mujer se fue haciendo transparente, pero los hijos y el esposo no lo notaban. Un día la mujer se volvió totalmente transparente, pero ellos no lo notaron. La mujer siguió sirviéndoles igual, cuidando que no se estrellaran con ella cuando llevaba la comida.

El hombre y la mujer se casaron como Dios manda. Luego de casarse tuvieron tres hijos. Todos los días la mujer cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. Ella sonreía pero nadie la miraba. Les hablaba pero nadie le escuchaba al tiempo la dama se fue haciendo transparente, pero los niños y el esposo no lo notaban. Un día la dama se volvió totalmente invisible pero ellos no lo notaban. La mujer siguió sirviéndoles igual como si no se hubiera ido. Al día siguiente

RV

- Nombre: Rosalb Alfari Vela
- Grado: 7
1. Selección múltiple use (x) para seleccionar su
1. Se dice que el Cuento es:
- ☒ Texto escrito en versos.
 - ☐ Narración breve.
 - ☐ Narración mixta
 - ☐ Texto corto
 - ☐ Ninguna de las anteriores.
2. La reescritura es:
- ☒ Escribir algo que está mal.
 - ☐ Escribir párrafos.
 - ☐ Escribir texto.
 - ☐ Todas las anteriores.
3. Es una publicación digital periódica
- ☐ Párrafos
 - ☐ Cine
 - ☐ Recursos multimedia
 - ☒ Podcast
 - ☐ Ninguna de las anteriores.
4. La acción de escribir nuevamente se le llama:
- ☐ Corrección
 - ☐ Ortografía
 - ☒ Reescritura
 - ☐ Cuento
 - ☐ Vocabulario

El hombre y la mujer se casaron como Dios manda. Luego de casarse tuvieron tres hijos. Todos los días la mujer cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. Ella sonreía pero nadie la miraba, les hablaba pero nadie la escuchaba al tiempo la dama se volvió totalmente invisible pero ellos no lo notaban. La mujer siguió sirviéndoles igual cuidando que no se estrellaran con ella cuando llevaba el alimento.

SM2

Nombre Stefanny Mari Grado Profesora

I. Selección múltiple use (x) para seleccionar su respuesta.

1. Se dice que el Cuento es:

- ☐ Texto escrito en versos.
- ☒ Narración breve.
- ☐ Narración mixta.
- ☐ Texto corto.
- ☐ Ninguna de las anteriores.

2. La reescritura es:

- ☐ Escribir algo que está mal.
- ☐ Escribir párrafos.
- ☐ Escribir texto.
- ☒ Todas las anteriores.

3. Es una publicación digital periódica

- ☐ Párrafos
- ☐ Cine
- ☐ Recursos multimedia
- ☒ Podcast
- ☐ Ninguna de las anteriores.

4. La acción de escribir nuevamente se le llama:

- ☐ Corrección
- ☐ Ortografía
- ☒ Reescritura
- ☐ Cuento
- ☐ Vocabulario

El hombre y la esposa se casaron como Dios manda.
Luego de matrimonio tuvieron tres hijos varones.
Todo los días la esposa cocinaba y servía
la merienda mientras, ellos hablaban y se
divertían. Ella se reía pero nadie le miraba. Los
hablaban pero no la escuchaban. Ella le
habla de su hermoso jardín.

Pero los niños y el esposo no lo notaban.
Un día la esposa invisible pero ellos se reían todavía.
Ella sigue aturdiendo a los niños, diciéndoles
que no se estresen.

Como se puede notar algunos conceptos siguen vigentes en la memoria de los estudiantes después de un tiempo, por lo tanto, al relacionar la estrategia didáctica con las competencias del MINED se puede indicar que estas también se cumplieron. Estas competencias tienen que ver específicamente con el cuento, y aunque en el proyecto no se trabajó de forma exclusiva este contenido, pues se abordó de forma parcial con el de sinónimos y reescritura, se observó que la información fue asimilada positivamente.

Séptimo Grado

Competencias de Grado

1. Distingue el cuento como un género que permite interpretar la condición humana.

2. Aplica la estructura e intención comunicativa del cuento para desarrollar la narración oral y escrita.

Las competencias que se debían alcanzar según el MINED, se lograron después de aplicar este modelo, pues siempre hicieron ejercicios de comprensión lectora lo que permitió que los estudiantes relacionaran el mensaje de cuento con experiencias de la vida cotidiana, a su vez que se desarrollaron las competencias comunicativas como la oral y escrita, pero también la escucha y la lectura.

14.Recomendaciones

En base a la investigación aplicada, basada en el Modelo de Aprendizaje por esquemas, se recomienda lo siguiente.

- Considerar dentro de los planes de estudios formativos al estudiante como actor principal en el proceso de aprendizaje y focalizar la atención en los procesos de cómo este aprende.
- Se les propone a la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-MANAGUA, investigar sobre el Modelo de Aprendizaje por Esquemas e incentivar a sus estudiantes a incursionar en el ámbito investigativo como una forma de desarrollo profesional.
- A los Docentes y estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación a documentarse sobre el Modelo de Aprendizaje por Esquemas, para generar cambios en el sistema educativo.
- Al Ministerio de Educación de Nicaragua, MINED, tomar en cuenta el Modelo de Aprendizaje por Esquemas como una propuesta novedosa y competente para mejorar los planes de estudio en el sistema educativo de Nicaragua.

15. Referencias

- Abreu, J. (2014). *El método de la investigación*. Research Method. International Journal of Good Conscience. Mexico. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Alfagame, M. y Miralles, P. (2009). *Instrumentos de Evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes*. Revista/libro: Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Universidad de Murcia, España. Recuperado de: researchgate.net
- Anderson, G. And Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos*. (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41149504/otros-tallerinvestigacion-anderson kerr docente investigador.pdf>
- Arellano, J. (1991). *Desarrollo del cuento en Nicaragua. Antecedentes orales*. Revista Iberoamericana. Managua, Nicaragua. Recuperado de: <https://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/4974/5133>
- Arroyo, C. (2006). *Modos de investigar los fenómenos sociales*. Asociación Boliviana de Investigadores de la Comunicación (ABOIC). Punto Cero v.11 n.12 Cochabamba. Bolivia. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762006000100004
- Batlle, S. y Gondón, N. (2008). *Clasificación en Paidopsiquiatria. Conceptos y enfoques: Enfoque Conductivo-Conductual*. Colegio oficial de Psicología de Catalunya. Universidad Autónoma de Barcelona, España. España. Recuperado de: http://paidopsiquiatria.cat/files/enfoque_cognitivo_coductual.pdf
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55128038004.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. Cámara Colombiana del Libro. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de: <https://tecnologicosucreinvestigacion.files.wordpress.com/2016/03/metodologia-de-la-investigacion-3edi-bernal.pdf>
- Dávila, O. Granado, R. (2017) *Análisis de la aplicación de estrategias de comprensión lectora en el proceso de enseñanza*. Universidad Facultad Regional Multidisciplinaria Matagalpa. UNAN-FAREN-MATAGALPA. Recuperado de: <http://repositorio.unan.edu.ni/8209/1/6577.pdf>

- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2011). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. Gobierno de España. Ministerio de la Educación. España. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/8-Leeresreescribir.pdf>
- Escobar, A. (2016). *Esquemas de Aprendizaje de la Gramática*. Doctorado en educación e intervención social. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Recuperado de: repositorio.unan.edu.ni
- Escobar, A. (2017). *Los esquemas de aprendizaje: Kant y Piaget*. Introducción filosófica-psicológica. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua. Revista Torreón Universitario. Recuperado de: <https://lamjol.info/index.php/torreon/article/view/6557>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Anuario de psicología. Vol.: 36. Núm.: 1. Madrid: Morata. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/39400325_Flick_U_2004_Introduccion_a_la_investigacion_cualitativa_Madrid_Morata/citation/download
- Fraile, A. (2010). *La Autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula*. Revista Ser Corporal. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3441758.pdf>
- Gessa, A. (2010). *La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje*. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. Revista de Educación, (354), 749-764. Universidad de Huelva, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Hernández, G. (1997). *Caracterización del Paradigma Cognitivo*. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. México. Recuperado de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/paradigma_cognitivo.pdf
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D. F. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20C3%B3n%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hernández, D. y Morales, B. (2017). *Uso de la sinonimia en la reescritura de cuentos nicaragüense con estudiantes de octavo grado*. [Tesis no publicada]. Departamento de español. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN- Managua.
- Kaufman, A. (2009). *¿CÓMO EVALUAR APRENDIZAJES EN LECTURA Y ESCRITURA? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria*. Revista Lectura y Vida – de la International Reading Association. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.waece.org/multimediacompetencias09/ana%20maria%20kaufman.pdf>

- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía para profesores*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37672772/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvaluacion del Aprendizaje Un a guia prac.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37672772/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvaluacion%20del%20Aprendizaje%20Un%20a%20guia%20prac.pdf)
- López, G. (1997). *Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos*. Universidad del Valle, Cali, Colombia. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/717-los-esquemas-como-facilitadores-de-la-comprension-y-aprendizaje-de-textospdf-eyQ7D-articulo.pdf>
- López, L. (2004). *Población muestra y muestreo*. Revista Punto Cero. Madrid, España. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- Lupón, M. Torrents, A. Quevedo, I. (2012) *TEMA 4. PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS*. Apuntes de Psicología en Atención Visual. Recuperado de https://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4._procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf
- Martínez, J. (2011). *Métodos de Investigación Cualitativa Qualitative Research Methods*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá – Colombia. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34712308/9_La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Universidad Virtual del estado de Guanajuato, México. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38994313/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Matas, S. (2016). *Las reescrituras de los cuentos populares en la literatura infantil y juvenil*. Grado de Educación Infantil. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Recuperado de: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/20100/TFG_MatasGarciaSaray.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Medina, Monharreth y Olivas. (2014). *Incidencia de la aplicación del método estructuralista en el desarrollo de la expresión oral, basado en la discusión del contenido del cuento "Catín criatura inolvidable" de Adolfo Calero Orozco, por los estudiantes de 9no grado c, turno matutino del instituto nacional de Madriz, del municipio de Somoto, durante el ii semestre del año 2014*. UNAN-MANAGUA. Madriz, Nicaragua. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/2111/1/16466.pdf>
- Moreira, M. (1997). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE. El aprendizaje significativo como un concepto subyacente a subsumidores, esquemas de asimilación, internalización de instrumentos y signos, constructos personales y modelos mentales, compartir significados e integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones*. Universidad de Burgos. España. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf>
- Murillo, B. Blass, C. y Jaen, G. (2019). *Propuesta de estrategias que promueva la comprensión lectora de cuentos nicaragüenses, en los estudiantes de séptimo grado del turno Matutino del Colegio Público 14 de septiembre*. UNAN-MANAGUA, Nicaragua. Recuperado de: <https://repositorio.unan.edu.ni/10691/1/430.pdf>
- Padial, R. y Lopez, P. (2013). *Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego*. Revista de Educación, Motricidad e Investigación. España. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8068/Los_cuentos_populares.pdf?sequence=2
- Pascual, A. (2012). *El origen de la didáctica como disciplina y el estudio de su campo. Profesional Adjunto CONICET*. Profesora Titular Universidad de Concepción del Uruguay. Uruguay. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/49142896/El-origen-de-la-didactica-como-disciplina-y-el-estudio-de-su-campo>
- Pérez, A. (2010) *Aprender es divertido. Actividades para promover la expresión, lectura, escritura y pensamiento de un modo gozoso*. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/AprenderEsDivertido_APerezEsclarin_1999.pdf
- Pérez, D. Pérez, A. y Sánchez, R. (2013). *El cuento como recurso educativo. The story as an educational resource*. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L. Valencia, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Ríos, A. Bolívar, C. (2009). *Razonamiento Verbal y pensamiento analógico: la solución a muchos problemas académicos*. Editorial Universidad del

- Rosario. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/86439437.pdf>
- Román, Y. (2012). *El cuento*. Rice University, Houston, Texas. Recuperado de:
<https://cnx.org/exports/1a9972f6-9d89-4f7b-a8e0-94a61d846d0e@1.1.pdf/los-cuentos-1.1.pdf>
- Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de Evaluación de Competencias*. INACAP. Universidad Tecnológica de Chile. Chile. Recuperado de:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34984869/Evaluacion_3.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DINSTRUMENTOS_DE_EVALUACION_DE_COMPETENCIAI.pdf
- Spychala, M. (2014). *El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información*. Universidad Adam Mickiewicz, Poznan, Polonia. Polonia. Recuperado de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0923.pdf
- Terán, O. (2011). *Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios*. Revista de Psicología. Universidad de Viña del Mar. Chile. Recuperado de: http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista_detalle.php/1/2/contenido/nivel-de-experticia-del-escritor-y-su-relacion-con-la-calidad-en-la-produccion-de-textos-escritos-en-estudiantes-y-profesores-universitarios
- Terranes, L. (2012). *Aprender a leer y a escribir contando cuentos en Educación Infantil*. Recursos didácticos convencionales. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de educación. Colombia. Recuperado de:
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/841/2012_09_17_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zapico, M. y Vivas, J. (2015). *La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. Medición de la distancia semántica*. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134544960006.pdf>

ANEXOS

TABLA DE CODIFICACIONES

| Código | Nombre de la unidad codificada | Combinación de códigos |
|---|--|---|
| AB, FC, GA, JG, MC, NG, SM1, SM2, SR, AS, AG, AC, JE, JM, JA, JV, KC, LC, RV | Código correspondiente a las iniciales del estudiante investigado. | Ej.: JEPD (JE –código del estudiante- en su prueba diagnóstica). |
| XX | Discente indeterminado. | Este código pertenece a un discente dentro de un discurso oral del cual no se pudo determinar su código. |
| PD | Prueba Diagnóstica | Ej. JVPD (JV -código del estudiante- en su prueba diagnóstica) |
| P# | Pregunta número | Ej. ABPDP1 (AB -código del estudiante- en la prueba diagnóstica, pregunta número uno) |
| G# | Grupo número | Ej. G1, G2, G3 y G4 (Grupo número uno, grupo número dos, grupo número tres y grupo número cuatro) |
| E# | Exposición numero | Ej. E1, E2, E3, E1Sn (Exposición numero uno sobre sinónimos) |
| EDC | Evaluación Diagnóstica Consensuada. | |
| Sn | Sinónimo | |
| R | Reescritura | |
| Ct | Cuento | |
| Df | Definición | Ej.: G1DfS (Grupo número uno, de la definición de sinónimo) |
| C | Consenso | Ej.: DfCS (Definición consensuada de sinónimo), DfCR (Definición consensuada de reescritura), DfCCT (Definición consensuada de cuento). |
| GAV1 | Guía de Análisis de Video | |
| GCE | Guía de Coevaluación | |
| GA | Guía de Autoevaluación | |
| DC1 | Eufemia Isabel Flores López | |
| DC2 | María José Sánchez Díaz | |

| | | |
|------------|-------------------------|--|
| EE | Enunciado Esquemático | EEa: Enunciado Esquemático argumentativo EEd: Enunciado Esquemático descriptivo EEe: Enunciado esquemático explicativo EEn: Enunciado Esquemático narrativo |
| TE1 | Primer Trabajo Escrito | Ejm: ASTE1 (AS -código del estudiante- en el primer trabajo escrito) |
| TE2 | Segundo Trabajo Escrito | Ejm: ASTE2 (AS –código del estudiante- en el segundo Trabajo Escrito) |

TABLAS DE ESTADÍSTICAS.

| PDP1. ¿Qué son los sinónimos? | | | |
|---|------------|-----------|------|
| | Masculinos | Femeninos | % |
| Respuestas erradas | 9 | 6 | 74% |
| Respuestas intermedias | 0 | 0 | 0% |
| Respuestas buenas | 0 | 4 | 21% |
| No contestó | 1 | 0 | 5% |
| Total | 10 | 9 | 100% |
| Gráfico: N°2. Respuestas obtenidas de la primera pregunta de la prueba diagnóstica. | | | |

| PDP2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce? | | | |
|---|-----------|----------|------|
| | Masculino | Femenino | % |
| Respuestas erradas | 8 | 4 | 63% |
| Respuestas intermedias | 0 | 0 | 0% |
| Respuestas buenas | 0 | 0 | 0% |
| No respondieron | 2 | 5 | 37% |
| Total | 10 | 9 | 100% |
| Gráfico: N°3. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP2 | | | |

| PDP3. Mencione tres ejemplos de sinónimos. | | | |
|--|-----------|----------|-----|
| | Masculino | Femenino | % |
| Respuestas erradas | 8 | 6 | 74% |
| Respuestas intermedias | 0 | 0 | 0% |
| Respuestas buenas | 2 | 3 | 26% |
| Total | 10 | 9 | |
| Gráfico: N°4. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP3 | | | |

| PDP4. ¿Qué entiende por reescritura? | | | |
|---|------------|-----------|------|
| | Masculinos | Femeninos | % |
| Respuestas erradas | 3 | 3 | 32% |
| Respuestas intermedias | 6 | 2 | 42% |
| Respuestas buenas | 0 | 0 | 0% |
| No contestaron | 1 | 4 | 26% |
| Total | 10 | 9 | 100% |
| Gráfico: N°5. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP4. | | | |

| PDP6. ¿Qué es el cuento? | | | |
|---|-----------|-----------|------|
| | Masculino | Femeninos | % |
| Respuestas erradas | 4 | 1 | 26% |
| Respuestas intermedias | 2 | 7 | 48% |
| Respuestas buenas | 3 | 1 | 21% |
| No contestó | 1 | | 5% |
| Total | 10 | 9 | 100% |
| Gráfico: N°6. Datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes en la PDP6. | | | |

| Guía de Autoevaluación | | | | | |
|--|------|--------------|------|-----------------|------------------|
| | Toda | Cierta parte | Nada | No respondieron | No realizaron GA |
| Mi definición de sinónimos fue acertada | 5 | 10 | 1 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|
| Conocía los tipos de sinónimos | 7 | 8 | 1 | 1 | 2 |
| Mi concepto de reescritura fue acertado | 12 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Mi definición fue cuento fue acertada | 3 | 8 | 5 | 1 | 2 |
| Conocía la clasificación de cuentos | 8 | 5 | 4 | 1 | 2 |

Grafica N° 7. Resultados obtenidos de la Guía de Autoevaluación completada por los estudiantes.

| Lista de Cotejo E1Sn | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Escala | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Trabajo en equipo | | | | ✓ |
| Debate de forma crítica | | | | ✓ |
| Participa activamente | | | | ✓ |
| Orden de la exposición | | | ✓ | |
| Reflexiona sobre la exposición | | | | ✓ |
| Respeto tiempo | | | ✓ | |
| Establece conclusiones | | | | ✓ |
| Dominan el tema | | | ✓ | |
| Tono de voz adecuado y fluido | | | ✓ | |
| Exponen memorísticamente | | ✓ | | |
| Muestran timidez | | ✓ | | |
| Coherencia y orden | | | | ✓ |
| Toman en cuenta sugerencias | | | | ✓ |

Grafica N° 8. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de los Sinónimos del Equipo N°1. (E1Sn).

| Lista de Cotejo E2Re | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| Escala | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Trabajo en equipo | | | | ✓ |
| Debate de forma crítica | | | | ✓ |
| Participa activamente | | | ✓ | |
| Orden de la exposición | | ✓ | | |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Reflexiona sobre la exposición | | | | ✓ |
| Respeto tiempo | | ✓ | | |
| Establece conclusiones | | | | ✓ |
| Dominan el tema | | | ✓ | |
| Tono de voz adecuado y fluido | | | | ✓ |
| Exponen memorísticamente | ✓ | | | |
| Muestran timidez | | ✓ | | |
| Coherencia y orden | | ✓ | | |
| Toman en cuenta sugerencias | | | | ✓ |
| Grafica N° 9. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de la Reescritura del Equipo N°2. (E2Re). | | | | |

| Lista de Cotejo E3Ct | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Escala | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Trabajo en equipo | | | | ✓ |
| Debate de forma critica | | | | ✓ |
| Participa activamente | | | | ✓ |
| Orden de la exposición | | | ✓ | |
| Reflexiona sobre la exposición | | | | ✓ |
| Respeto tiempo | | | ✓ | |
| Establece conclusiones | | | | ✓ |
| Dominan el tema | | | ✓ | |
| Tono de voz adecuado y fluido | | | ✓ | |
| Exponen memorísticamente | | ✓ | | |
| Muestran timidez | | ✓ | | |
| Coherencia y orden | | | | ✓ |
| Toman en cuenta sugerencias | | | | ✓ |
| Grafica N° 10. Resultados obtenidos de la Lista de Cotejo sobre la exposición del tema de Reescritura del Equipo N°3. (E3Ct). | | | | |

| Guía de Coevaluación | | | |
|--|----|----|--------------|
| | Si | No | Cierta Parte |
| Cumple con la definición de sinónimos | 13 | 0 | 6 |
| Cumple con la definición de reescritura | 16 | 3 | 0 |
| Aplica el procedimiento adecuado de reescritura de acuerdo al modelado del docente | 7 | 4 | 8 |
| Utiliza los sinónimos adecuados | 5 | 7 | 7 |
| Utilizó varios tipos de sinónimos | 3 | 7 | 9 |
| Le dio otra versión al cuento | 10 | 7 | 2 |
| El cuento reescrito tiene sentido | 10 | 5 | 4 |
| Contestó las preguntas de comprensión lectora. | 10 | 6 | 3 |
| Grafica N° 11. Resultados de la Guía de Coevaluación aplicada en la sesión 7. | | | |

| Resultados del TE2 | |
|---|----|
| No cumple | 5 |
| Incompleto | 6 |
| Completo | 7 |
| No lo hizo | 1 |
| Total | 19 |
| Grafica N° 12. Resultados obtenidos del TE2 de los estudiantes. | |



INTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

- **Prueba Diagnóstica**

Prueba diagnóstica.

Colegio:

Docente:

Nombre:

Edad:

Sexo:

Zona:

Fecha:

Grado:

Sección:

Contenidos: Los Sinónimos

La Reescritura

El Cuento

Objetivo: Explorar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento a través del trabajo individual y en equipo.

INTRUCCIONES

Estimado estudiante la siguiente Guía de preguntas pretende comprobar su nivel de conocimiento acerca de los conceptos de sinónimo, reescritura y cuento, por lo tanto se le pide conteste todas las preguntas que a continuación se le presentan.

I. Responda con sus propias palabras las siguientes preguntas.

1. ¿Qué son los sinónimos?
2. ¿Qué tipos de sinónimos conoce?
3. Menciones tres ejemplos de sinónimos.
4. ¿Qué entiende por reescritura?



5. ¿Para qué sirve la reescritura?
6. ¿Qué es el cuento?
7. ¿Conoce algunos cuentos nicaragüenses?



- Guía de Autoevaluación

Guía de Autoevaluación

Nombre:

Grado:

Turno:

Sesión: N^a4

Objetivo: Comparar los conocimientos previos de la primera sesión en contraste con la teoría.

La siguiente Guía de autoevaluación pretende relacionar los conocimientos previos de la primera sesión sobre los conceptos de Sinónimos, Reescritura y Cuento con la apropiación teórica de estos

INTRUCCION: Marque con una X la opción que corresponda a su respuesta correspondiente a la primera sesión con respecto la teoría.

| N ^a | Indicadores | Toda | Cierta parte | Nada |
|----------------|--|------|--------------|------|
| 1 | Mi definición de Sinónimos fue acertada. | | | |
| 2 | Conocía los tipos de sinónimos | | | |
| 3 | Mi concepto de reescritura fue acertada | | | |
| 4 | Mi definición de Cuentos fue acertada | | | |
| 5 | Conocía la clasificación de cuentos | | | |

Haga una breve reflexión sobre lo que aprendió al comparar los conocimientos previos con la teoría.



- Lista de Cotejo

• LISTA DE COTEJO DE TRABAJO EN EQUIPO

Colegio: _____ Grado: _____ Sección _____

Semestre _____ Sesión # _____ Equipo # _____ Fecha _____ Turno _____

Tema _____ Docente _____

| N | PARAMETROS | ESCALA | | | |
|----|--|--------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Trabaja en equipo activamente | | | | |
| 2 | Debate de forma critica los temas asignados | | | | |
| 3 | Participa activamente en la exposición de contenidos orientados | | | | |
| 4 | El expositor presenta el tema, los participantes, los tiempos para las intervenciones | | | | |
| 5 | El expositor guía la exposición a través de preguntas reflexivas para centrar la atención en los sinónimos, la reescritura y el cuento | | | | |
| 6 | Se respeta el tiempo asignado por el moderador | | | | |
| 7 | Se establece conclusiones sobre las ideas tratadas sobre los tipos de sinónimos y el cuento | | | | |
| 8 | Presenta dominio del tema expuesto | | | | |
| 9 | Uso de tono de voz adecuado y fluido | | | | |
| 10 | Los participantes expresan de forma memorística su exposición | | | | |
| 11 | Los estudiantes muestran timidez durante las intervenciones | | | | |
| 12 | Al exponer presenta coherencia y orden metodológico de los contenidos | | | | |
| 13 | Realiza conclusiones positivamente tomando en cuenta las sugerencias de sus compañeros | | | | |



- **Guía de Coevaluación**

Profesor:

Nombres y Apellidos:

COD:

Fecha:

Grado:

Turno:

Sesión: nº 7

Estoy evaluando a:

COD:

La lista de Cotejo.

Consiste en un listado de aspectos a evaluar (Contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.) al lado de los cuales se puede calificar ("0" Visto bueno, o por ejemplo, una "X" si la conducta no es lograda) un puntaje, una nota o un concepto³. La lista de cotejo, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Guía de coevaluación

| | Aspecto a evaluar | Si | No | Cierta parte | Observaciones |
|----------|--|-----------|-----------|---------------------|----------------------|
| 1 | Cumple con la definición de sinónimo | | | | |
| 2 | Cumple con la definición de reescritura | | | | |
| 3 | Aplica el procedimiento adecuado de reescritura de acuerdo al modelado del docente | | | | |
| 4 | Utiliza los sinónimos adecuados | | | | |
| 5 | Utilizó varios tipos de sinónimos | | | | |
| 5 | Le dio otra versión al cuento | | | | |
| 6 | El cuento reescrito tiene sentido | | | | |
| 7 | Contestó preguntas de comprensión lectora | | | | |



- **Guía de Análisis de Video**

GUÍA DE ANÁLISIS DEL VIDEO

Centro educativo: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Fecha: 21-1-2019

Grado: 7mo

Contenido: Los sinónimos, Reescritura, Cuentos.

Sesión: 2da

Cód.: GAV1

Instrucciones:

Lista de cotejo

| 1. Actividades de iniciación | si | no | A veces | observaciones |
|---|----|----|---------|--|
| El estudiante se presenta puntualmente a la actividad | X | | | Ya estaban en el salón de clases. |
| Establecen contacto entre estudiantes a través de alguna expresión de saludo o bienvenida | | | X | Hubo intercambio de relaciones. |
| Muestra disciplina y escucha orientaciones de docente | | X | | Presentaron mucha indisciplina, por lo que costó darles las orientaciones. |
| Participa activamente en las actividades exploratorias | X | | | Si, sin embargo, no practicaban normas de comportamiento. |
| Plantea preguntas o dudas acerca de los temas en discusión. | X | | | No interferían con temas fuera de lugar. |



Dimensión: Problemas en la definición de Sinónimos

Situación de aprendizaje: ¿Qué son los sinónimos?

| Discurso docente | Enunciado Esquemático | Subesquema | Análisis |
|---|---|--------------------|--|
| ¿Qué son los sinónimos? | <p>EEa: G1DfS: <i>“son palabras que suenan iguales pero tienen distinto significado”</i></p> <p>G2DfS: <i>“son palabras que tienen el mismo significado”</i></p> <p>G3DfS: <i>“Son palabras que se escriben diferente pero tienen igual significado”</i></p> <p>G4DfS: <i>“Son palabras que se escribe diferente pero significa lo mismo”</i></p> | Conceptual-factual | <p>Desde el esquema conceptual factual, se puede determinar que las respuestas grupales forman enunciados esquemáticos explicativos para definir el concepto de sinónimos.</p> <p>Los grupos G2DfS, G3DfS y G4DfS, presentan en sus enunciados esquemáticos explicativos conceptos en actos que se acercaron, de alguna manera, a la definición básica de sinónimos; no así el G1DfS que definió sinónimos con conceptos relacionados a la definición de las palabras homófonas, y la vez una contradicción de ideas que seguido del conector adversativo <i>“pero”</i> agregaron el teorema <i>“distinto significado”</i> que analizando los conceptos <i>“distinto”</i> y <i>“significado”</i> podemos deducir que el G1DfS hace referencia a los antónimos.</p> <p>En la actividad para consensuar conceptos a nivel colectivo, se pudo apreciar que a nivel conceptual tienen problemas de asociación de</p> |
| Dc1: ¿Cuáles son los antónimos? | SM2: <i>“lo contrario”</i> | | |
| Dc2: <i>“escuchen, los antónimos se contradicen, entonces los sinónimos que son?”</i> | SM2: <i>“los que significan lo mismo”</i> | | |



| | | | |
|--|---|-------------|---|
| Dc1: “vos me estás diciendo que eso es un sinónimo, vino del verbo venir, y vino de tomar” | AG: ¡No! Son parónimas. JV: “al fin ¿cuál es el correcto?” | | conceptos, relacionándolas con palabras homónimas u otro tipo de palabras. |
| Dc1: “vamos a consensuar. Escriban. Son palabras...” | RV: “que significan lo mismo” | | |
| Dc2: “que se escriben diferente, decíamos...” | Varios estudiantes: “pero tienen igual significado”, significan lo mismo” | | |
| | G1DfS: “suenan iguales” FC: “significan lo mismo” | Lingüístico | En el subesquemas de acción lingüístico es donde se refleja lo almacenado en el subesquema conceptual. Se pudo notar la presencia de los conceptos “suenan iguales” para definir sinónimos, sin embargo se consideran conceptos erróneos. También expresaron el teorema “significan lo mismo” para definir sinónimos por su relación de igualdad de significados. |
| Dc1: “¿Cuál creen ustedes que sea realmente el concepto?” | JV: “el primero” | | Desde el esquema sociocultural se pudo observar que los estudiantes defienden sus conceptos según sus creencias calificándolos |



| | | | |
|--|---|----------------------|---|
| <p>Dc2: “¿Cuántos opinan que el grupo número uno?”</p> | <p>SM2: “todos tienen lo mismo”</p> <p>JE: “<i>el tercero y el cuarto</i>”</p> <p>AC: “<i>el primero y el segundo están buenos</i>”</p> <p>JE: “<i>no, están malos, están malos</i>”</p> <p>JM: “<i>el segundo digamos, y ya</i>”</p> <p>SM2: “<i>pero ¿cómo la profesora Cándida nos dijo eso?</i>”</p> | <p>Sociocultural</p> | <p>como “buenos” o “malos” según su propio criterio.</p> <p>Se pudo observar una interacción en la que los discursos de las dicentes predominaron sobre los discursos de las docentes.</p> <p>Los discursos de las docentes son enunciados interrogativos que activan inferencias inobservables, como llegar a consenso de la definición con conceptos en acto más acertados o adecuados.</p> |
| <p>DC1: “Veamos los ejemplos”</p> | <p>G1DfS:</p> <p>AB: “<i>ejemplo: hola de saludar, ola de mar, hasta de... mañana y asta...de...helicóptero</i>”</p> <p>G2DfS:</p> <p>Dc1: “<i>Bueno, el ejemplo ellos ahí no lo tenemos, pero eso es lo ellos dicen</i>”</p> <p>G3DfS: “<i>ejemplo: grande- alto, pequeño-bajo, blanco-claro, gordo-obeso</i>”</p> | | <p>Las ejemplificaciones son una manera de activar el subesquema técnico-procedimental, lo que puede indicar que existen en su memoria indicios conceptuales de la definición, sin embargo, no garantiza que el esquema conceptual-factual contenga esta información.</p> <p>Los estudiantes se escudan de las ejemplificaciones para demostrar su dominio acerca de los sinónimos, se puede observar en su discurso enunciados esquemáticos explicativos a través de ejemplos, empero se</p> |



| | | | |
|--|---|-----------------------|--|
| | <p>G4DfS: <i>“grande-gigante, pequeño-chiquito”</i></p> <p>AC: <i>“alto-pequeño, blanco-negro”</i></p> <p>SM2: <i>“vino y vino; vino de venir y vino que se toma”</i></p> | Técnico-procedimental | <p>observan fallas procedimentales, por ende son reflejo de las fallas que tienen a nivel conceptual.</p> <p>Los educandos se valen de ejemplificaciones para llegar a la definición de sinónimos, debido a eso Dc1 utiliza la misma estrategia para activar en ellos sus esquemas de acción, tanto los conceptuales, como técnicos-procedimentales, socioculturales y lingüísticos, para de esta manera llegar al consenso de la definición de sinónimos.</p> |
| Dc1: <i>“Haber si yo digo...escuchen...y o voy a decir una palabra y ustedes buscan un sinónimo. Si yo digo, sinónimo de maestro...”</i> | Varios estudiantes: <i>“teacher”, “docente”, “profesor”</i> | | |



Dimensión: Problemas en la definición de Reescritura

Situación de aprendizaje: ¿Qué es la reescritura?

| Discurso docente | Enunciado Esquemático | Subesquema | Análisis |
|--|--|--------------------|--|
| Dc1: “¿Qué es la reescritura?” | G1DfR: “ <i>Es reescribir un párrafo que ha salido mal</i> ” G2DfR: “Reescribir algo que esta malo escrito” G3DfR: “ <i>Es cuando un cuento ya estaba escrito y otra persona lo reescribió con diferentes palabras e igual significado</i> ” G4DfR: “ <i>Es escribir palabras que se han transcribido de un texto, cuento u oración</i> ” | Conceptual-factual | <p>Desde el esquema conceptual factual, se puede determinar que las respuestas grupales forman enunciados esquemáticos argumentativos para definir el concepto de reescritura, pero también los acompañan con enunciados explicativos al usar los conectores “que” y “cuando” para proseguir con la explicación de sus argumentos.</p> <p>En el discurso docente se utilizó los microesquemas lingüísticos “reiteración” para dar pistas conceptuales y activar en los discentes inferencias analógicas y guiar la</p> |
| Dc1: “Reeeescribir... y qué es reiteración es una...?” | JE: “ <i>volver a hacerlo</i> ” JV: “ <i>es una repetición</i> ” | | |
| Dc1: “ <i>vamos a consensuar, reescritura es...</i> ” | JV: “ <i>volver a escribir algo que salió mal</i> ” | | |



| | | | |
|--|--|-------------|--|
| Dc1: "que haya salido o esta..." | SM2: <i>"que está mal escrito"</i> JV: <i>"que está mal redactado"</i> | | construcción de información en su esquemas conceptual factual. |
| Dc1: <i>"Reescribir es volver algo que está mal escrito" (DfCR)</i> | AC: <i>"por ejemplo, mire profesora (escribe) Vaca-baca"</i> | | Los enunciados o argumentos más utilizados son por deducción y ejemplificación. |
| Dc1: (la docente relee la definición de G4DfR) <i>"Es escribir palabras que se han transcribido de un texto, cuento u oración"</i> | AG: <i>"profe eso está mal redactado"</i> | Lingüístico | Lingüísticamente los discentes presentan mayor asimilación del teorema <i>"mal redactado"</i> y de los conceptos en acto <i>"volver a escribir"</i> . Dicha información se transduce del mundo real y la aplican al corregir las palabras del discurso escrito de los diferentes grupos. |
| Dc1: <i>"¿Qué entiende por reescribir, de que palabra viene reescribir?"</i> | AC: <i>"re, re, re... de reescribir"</i> KC: <i>"de volver a escribir"</i> JV: <i>"reiteración, de la palabra reiteración"</i> | | Las docentes utilizan palabras claves como el prefijo "re" en unión con "escritura", y "reiteración" esto permite un aprendizaje reflexivo de la acción educativa. |
| Dc1: <i>"Reeeescribir... y qué es reiteración es una...?"</i> | JE: <i>"volver a hacerlo"</i> JV: <i>"es una repetición"</i> | | |



| | | | |
|---|---|---------------|--|
| Dc1: <i>“¿Cuál creen ustedes que sea el correcto?”</i> | SM2: <i>“el segundo”</i> SM1: <i>“el tercero”</i> JA: <i>“el tercero”</i> JE: <i>“el segundo”</i> | Sociocultural | Las interrogaciones son preguntas abiertas que motivan a los receptores a participar en la clase, lo hacen con el objetivo de conocer sus creencias previas sobre el concepto de reescritura. |
| Dc1: (relee la definición de G1DfR) <i>“Es reescribir un párrafo que ha salido mal”</i> | JV: <i>“porque no saben escribir”</i> | | Los discursos de las docentes son enunciados interrogativos que activan inferencias inobservables para llegar a consenso de la definición, con conceptos en acto más acertados o adecuados. |
| DC1: (lee la definición de G2DfR) <i>“Reescribir algo que esta malo escrito”</i> | JV: <i>“ay ta, ay ta! Profesora, porque no saben escribir”</i> (corrige la palabra “malo”) JE: <i>“Esta mal redactado eso”</i> . | | El discurso docente es breve consiste en dar pistas conceptuales, aunque con una clara intensión argumentativa, para que los estudiantes no solo den una respuesta obvia, sino que analicen manipulando su pensamiento crítico, dando como resultado la activación del subesquema técnico-procedimental. |



| | | | |
|---|--|-----------------------|--|
| DC1: <i>“pero no me han dicho que es lo que voy a reescribir, pero la cosa es volver a escribir, puedo reescribir un cuento...”</i> | Participación colectiva: <i>“un texto, cuento, poema, oración”</i> | Técnico-procedimental | <p>El subesquema técnico-procedimental se reflejó con la explicación, a través de la ejemplificación que dieron los estudiantes para aclarar conceptos, y reflexionar sobre ellos.</p> <p>Se evidencia en el discurso del maestro la estrategia discursiva de marco social de referencia, es decir se basa de la misma participación compartida de los educandos para formular conceptos en acto.</p> <p>El discente AC hace uso de la ejemplificación para aclarar conceptos, y reflexionar sobre el concepto y objetivo de la reescritura.</p> |
| DC2: <i>“o si lo van a reescribir literal o le van a cambiar algo, si esta malo, si no les gustó”</i> | | | |
| Dc1: <i>(lee la DfCR) “Reescritura es volver a escribir algo que está mal escrito”</i> | AC: <i>“por ejemplo, mire profesora (escribe) Vaca-baca, tiene que volver a escribirlo porque esta malo”</i> | | |



Dimensión: Problemas en la definición de Cuento

Situación de aprendizaje: ¿Qué es el cuento?

| Discurso docente | Enunciado Esquemático | Subesquema | Análisis |
|---|--|--------------------|---|
| Dc1: “¿Qué es el cuento?” | <p>G1DfCt: <i>“Es una historia en la cual cobran vida animales, objetos, etc...”</i> Ej: <i>“La rana y el águila”</i></p> <p>“G2DfCt: <i>El cuento es una narración creada por uno o varios autores.</i> Ej: <i>El bueno y el ano, La Cenicienta, Blanca Nieves”</i></p> <p>G3DfCt: <i>“un cuento es una narración breve creada por unos autores basados en hechos reales”</i></p> <p>G4DfCt: <i>“es una narración breve creada por varios personajes”</i></p> | Conceptual-factual | <p>Desde el esquema conceptual factual, se puede determinar que las respuestas grupales forman enunciados esquemáticos argumentativos para definir el concepto de reescritura, pero también los acompañan con enunciados descriptivos al usar los conectores “<i>cual</i>” o la preposición “<i>por</i>” para proseguir con la explicación o descripción de sus argumentos.</p> <p>Para llegar a la construcción de las definiciones se estudiaron por analogías los mismos términos que los estudiantes utilizaron como la</p> |
| DC1: (relee la pregunta para todos) “¿Qué es cuento?” | JE: “es una historia ficticia” | | |



| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Dc1: “veamos el ejemplo del grupo número uno G1DfCt: <i>“Es una historia en la cual cobran vida animales, objetos, etc...”</i> <i>Debemos ver la diferencia cuando cobran vida animales u objetos estamos hablando de personificación, por lo tanto es una...? Es una fábula”</i></p> | <p><i>JE: “Pero esta contado así también”</i></p> <p><i>JV: “si...eso es algo así, como simbólico”</i></p> <p><i>LC: “En la fábula ”</i></p> | | <p>diferencia entre cuento y fabula, y entre autores y personajes.</p> <p>Los conceptos en acción que emplean para definir, se analizan con el fin de distinguir los campos conceptuales o teóricos que poseen los estudiantes.</p> |
| <p>Dc1: (lee la definición de G4DfCt) “es una narración breve creada por varios personajes” ¿Autores y personajes son lo mismo?</p> | <p>RV: “No, autor es el que escribe”</p> <p>AG: “los personajes son los que recrean”</p> | | |



| | | | |
|---|---|---------------|---|
| Concepto consensuado: | DfCt: <i>“el cuento es una narración breve con personajes que representan hechos reales o de ficción.”</i> | | |
| Dc1: <i>“vean, todos coinciden en la palabra narración”</i> | G2DfCt: <i>“(…) narración (…)”</i> G3DfCt: <i>“(…) narración (…)”</i> G4DfCt: <i>“(…) narración (…)”</i> JE: <i>“en la misma línea”</i> AG: <i>“la palabra breve también”</i> | Lingüístico | Se localizaron en las definiciones de cuento los sustantivos acción (narración), sustantivos de efecto (creado) y verbos para analizar cómo se organiza la información para la acción de aprendizaje. |
| Dc2: <i>“en la palabra breve también”</i> Dc1: <i>“igual en la palabra breve, se repite”</i> | G2DfCt: <i>“(…) breve (…)”</i> G3DfCt: <i>“(…) breve (…)”</i> G4DfCt: <i>“(…) breve (…)”</i> | | Este análisis en base al subesquema lingüístico, se relaciona estrechamente con el esquema de acción conceptual-factual, ya que se analizará la lógica de la organización de las palabras para darle sentido a la acción. |
| | G2DfCt: <i>“(…) creada (…)”</i> G3DfCt: <i>“(…) creada (…)”</i> G4DfCt: <i>“(…) creada (…)”</i> | | |
| Dc1: <i>“en tres encontramos la</i> | SM2: <i>“pero el número uno se la come ‘güey’”</i> | Sociocultural | las huellas socioculturales que permitieron analizar la manera en que se expresaban, reproducían y asimilaban las orientaciones e |



| | | | |
|--|--|-----------------------|--|
| palabra breve. Interesante” | JV: “ <i>todos dicen lo mismo menos el primero</i> ” | | instrucciones para la realización de actividades de aprendizaje. |
| DC1: :(lee la definición deG3DfCt) “Un cuento es una narración breve creada por uno actores basadas en hechos reales” DC2: “Ahh ¿es qué no están en equipo?, por eso están en equipo” | JA: “Vee, en vez, ¿cómo que reales, me hubieran preguntado a mi?” JA : “No me preguntaron, ni me dijeron nada estos chavalos” | | la manera en que se expresaban, reproducían y asimilaban las orientaciones e instrucciones para la realización de actividades de aprendizaje |
| | G2DfCt: “(...) narración (...)” G3DfCt: “(...) narración (...)” G4DfCt: “(...) narración (...)” JE: “en la misma línea” G2DfCt: “(...) breve (...)” G3DfCt: “(...) breve (...)” | Técnico-procedimental | Identificar acciones y procedimientos que realizan para el aprendizaje de la definición de cuento. además de la confusión sobre el procedimiento para identificarlas (subesquema técnico-procedimental), son las principales fallas que incidieron para que los estudiantes no resolvieran con mayor éxito la situación de aprendizaje propuesta. |



| | | | |
|---|--|--|--|
| | <p>G4DfCt: “(...) breve (...)”</p> <p>G2DfCt: “(...) creada (...)”</p> <p>G3DfCt: “(...) creada (...)”</p> <p>G4DfCt: “(...) creada (...)”</p> | | Utilizan palabras claves como un procedimiento para estructurar la definición de cuento. |
| <p>Dc1: “en tres encontramos las mismas palabras, interesante, entonces miremos...el cuento es una narración breve...”</p> <p>Dc1: “con personajes, ¿qué más? Que representan...¿Qué cosa?”</p> | <p>AG: “con personajes”</p> <p>JE: “hechos reales o ficticios”</p> | | |



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

Dc1: (lee la definición consensuada de cuento) DfCCt: *“el cuento es una narración breve con personajes que representan hechos reales o de ficción.”*

Dc2: *“¿qué opinan sobre el concepto?”*

JE: “ahora si está muy claro”

- **Entrevista a Grupo focal**

ENTREVISTAS DEL GRUPO FOCAL

| |
|---|
| Pregunta N° 1 ¿Qué son los sinónimos? |
| N° 1 (...) Son palabras...hay diferentes pero se pronuncian i...con el mismo significado (...) |
| N° 2 (...) Son palabras que tienen el mismo significados, no, que son... que se escriben igual pero tiene diferentes... significados (...) |
| N° 3 (...) Los sinónimos... son... son palabras que tienen el mismo significados pero diferentes... no, son distintas (...) |
| N° 4 (...) Bueno a mi parecer son palabras quee... suenan iguales pero tienen distintos significados y se escriben diferentes (...) |
| N° 5 (...) Eestee...los sinónimos son palabras...estee...que se...son palabras diferentes pero su mención estee son iguales (...) |
| N° 6 (...) Esste... son palabras que se escriben diferentes pero el significado es lo mismo (...) |
| Pregunta N° 2 ¿Conoces ahora los tipos de sinónimos? |
| N° 1 (...) Conceptual, textual y Referencial (...) |
| N° 2 (...) Si, espere...Conceptual, Referencia, contextual y...solo eso? (...) |
| N° 3 (...) Conceptual, contextual, solo ese (...) |
| N° 4 (...) Sí (...) |
| N° 5 (...) Los únicos sinónimos que conozco son: Sinónimos y Antónimos (...) |
| N° 6 (...) Algunos, el contextual, el...el haber cual era el otro, el contextual...no me acuerdo de los otros, solo el contextual (...) |
| Pregunta N° 3 ¿Sabes lo que es la reescritura?/ |
| N° 1 (...) No (...) |
| N°2 (...) Sí, es, es algo que ya está escrito, yyy cualquier persona la puede reescribir, así dijo como cuento (...) |
| N°3 (...) Es cuando lo vol...lo equivocamos reescribimos algo que está malo o mal escrito (...) |
| N°4 (...) Síii... este...es cuandooo escribimos algo mal y tenemos la posibilidad de volver a reescribirlo, a volver a escribir lo que estaba mal (...) |
| N°5 (...) Es cuando a un texto se le mejora coos... se le mejoran algunas palabras y e vuelve a reescribir (...) |
| N°6 (...) Si es volver a escribir algo o corregir algo que está mal escrito o redactado (...) |
| Pregunta N° 4 ¿Para que se utilizan los sinónimos en la reescritura? / ¿Cuál es la importancia de la reescritura? |
| N°1 (...) Se pueden utilizar para...para cambiar algo que nooo, que no le gusta en laaa, en cuento, poema, solo en eso (...) |
| N°2 (...) Ehh, no (...) |
| N°3 (...) Silencio... |
| N°4 (...) Que nos ayuda aaa... nos ayuda a reparar los errores (...) |
| N°5 (...) Esste... no, nos ayuda este a mejorar cosas del texto (...) |
| N°6 (...) Uhh...no sé (...) |
| Pregunta N° 5 ¿Qué es el cuento?/ ¿Para qué se utilizan los sinónimos en la reescritura? |

| |
|---|
| N°1 (...) <i>Que, es una narración breve creada por uno o varios actores (...)</i> |
| N°2 (...) <i>Para cambiar frases mal redactadas (...)</i> |
| N°3 (...) <i>El cuento es una narración breve, breve... (...)</i> |
| N°4 (...) <i>Para que no haya palabras repetidas y no suenen mal al leerlas (...)</i> |
| N°5 (...) <i>Para...para igualar un texto (...)</i> |
| N°6 (...) <i>Es una narración breve con varios personajes ehh... solo eso si (...)</i> |
| Pregunta N° 6 ¿Qué entiendes por reescribir un cuento? / ¿Qué es el cuento? |
| N°1 (...) <i>silencio</i> |
| N°2 (...) <i>Es el cuento, es una narración breve creada por varios personajes (...)</i> |
| N°3 (...) <i>silencio</i> |
| N°4 (...) <i>Que, es una narración breve creada por dos o más actores (...)</i> |
| N°5 (...) <i>Este... es un texto que se ficticio que se crean por personajes reales o no reales (...)</i> |
| N°6 (...) <i>Reescribir un cuento, uhh...haber poo... este... cambiarle el final, se puede cambiar el final, ahh y cambiarlo a tu manera (...)</i> |
| Pregunta N° 7 ¿Te gusto esta experiencia?/ Qué entiendes por reescribir un cuento? |
| N°1 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°2 (...) <i>queee (...)</i> |
| N°3 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°4 (...) <i>Es reescribirlo a mi parecer y cambiarlo las formas que no me gustaron (...)</i> |
| N°5 (...) <i>silencio</i> |
| N°6 (...) <i>Sí (...)</i> |
| Pregunta N° 8 ¿Qué es lo que aprendistes?/ ¿Te gusto esta experiencia? |
| N°1 (...) <i>Aprendí que lo podemos utilizar los sinónimos paraa..., para cambiar all..., para cambiar algo del cuento o poema (...)</i> |
| N°2 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°3 (...) <i>Aprendí muchas cosas (...)</i> |
| N°4 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°5 (...) <i>No mucho (...)</i> |
| N°6 (...) <i>uhh ahora sé que son sinónimos y pues muchas cosas que me enseñaron en clase (...)</i> |
| Pregunta N° 9 ¿Consideraste necesarias todas las sesiones para lograr este aprendizaje? / ¿Qué es lo que aprendistes con ella? |
| N°1 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°2 (...) <i>eeh ah aprendí de... todo pues, sea que hay que cambia, hay que cambiar en frases mal redactadas, en el sinónimos cambiar algo mal escrito (...)</i> |
| N°3 (...) <i>De la reescritura yo no sabía que era eso, aprendí de eso, del cuento, muchas cosas buenas (...)</i> |
| N°4 (...) <i>Aprendí mucho más de lo que era la reescritura por que no lo tenía claro, también aprendí del cuento y de los sinónimos (...)</i> |
| N°5 (...) <i>Todo lo de información sobre sinónimos, la reescritura, la parte de sinónimos y cuento (...)</i> |
| N°6 (...) <i>uhh ahora sé que son sinónimos y pues muchas cosas que me enseñaron en clase (...)</i> |
| Pregunta N° 10 ¿Cómo sentiste la duración del proyecto? / ¿Consideraste necesarias todas las sesiones para lograr el aprendizaje que tenés hoy? |
| N°1 (...) <i>Si, necesaria la sentí (...)</i> |
| N°2 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°3 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°4 (...) <i>Sí, claro porque nos ayudo avanzar más (...)</i> |
| N°5 (...) <i>Sí (...)</i> |
| N°6 (...) <i>Sí (...)</i> |

Pregunta N° 11 ¿Te sientes mejor preparado con los nuevos conocimientos adquiridos? / ¿Cómo sentiste la duración del proyecto?

- N°1 (...) *Sí me siento mejor preparado (...)*
 N°2 (...) *Pues bien, estuvo bueno (...)*
 N°3 (...) *Si (...)*
 N°4 (...) *Sí, claro porque nos ayudo avanzar más (...)*
 N°5 (...) *Esste... un poco largo (...)*
 N°6 (...) *Bueno (...)*

Pregunta N° 12 ¿Te sientes mejor preparado con los nuevos conocimientos adquiridos ahora?/ ¿Algo nuevo que hayas aprendido?

- N°1 (...) *Que fue fácil utilizar los sinónimos para hacer algún poema o para cambiar de algo de algún poema o cuento (...)*
 N°2 (...) *Sí, claro (...)*
 N°3 (...) *Sí (...)*
 N°4 (...) *Sí (...)*
 N°5 (...) *Esste...mucho mejor que antes (...)*
 N°6 (...) *Si (...)*



- Transcripción de las exposiciones

| | |
|---|--|
| Colegio: Pro. Uriel Reyes Osejo | Grado: 7mo |
| Sesión # 5 | Fecha: 01-11-2019 |
| Tema: Los Sinónimos | |
| Equipo # 1 | Estudiantes: JV, NG, GA, RV, KC |
| Docentes: Eufemia Flores, María José Sánchez | |

JV: *[Presenta a cada integrante del equipo de exposición] “(...) y mi nombre es Joshua Valle, dale Geimy empezá.*

JA: *“Los sinónimos son palabras o expresiones que significaaan, que tienen significados iguales o semejantes. Significados iguales o semejantes. Y...y pertenecen a las categorías gramaticales. Por lo tanto, a sustituir o intercambiar...al sustituir o intercambiar [ve la ficha que tiene en la mano]...en un texto, sin que sufra modificación en su sentido”.*

NG: *“Entre ellos tenemos, sinónimo conceptual o total, estos consisten... [ve el papelógrafo] coinciden en rasgos deee... [Niega con la cabeza] hasta ahí llegué.*

XX: *Coinciden los rasgos...*

NG: *“Coinciden los rasgos conceptuales de los significados”*

RV: *“Pero también habla en ella sobre el mismo referente, aunque no significan lo mismo, [observa el techo] reúne todo el espacio del sujeto, estee...*

KC: *“Los sinónimos son palabras que se escriben diferente pero tienen el mismo significado, por ejemplo: linda-bella”.*

| | |
|---|--------------------------|
| Colegio: Pro. Uriel Reyes Osejo | Grado: 7mo |
| Sesión # 5 | Fecha: 01-11-2019 |
| Tema: La Reescritura | |
| Equipo # 2 | Estudiantes: |
| Docentes: Eufemia Flores, María José Sánchez | |

SM2: *[Presenta a cada uno de sus compañeros del equipo de exposición]*
“Haber, buenas tardes Maestros y alumnos presentes, hoooy nos toco el tema de reescritura, eeh...los nombres de los integrantes:”.[señala a cada uno de los expositores] , se presentan uno a uno. MC,JM,JA” [ríe]
[vuelve a ver a su compañera JG]

Dc2: *“ Haber muchachos, si se separan un poquito de la pared y el que está exponiendo al momento que está hablando, ese va a dar un paso al frente, eeh... a diferencia del resto”*

Dc1: *“Después cuando termine vamos a salir todos”*

Dc2: *“ Y sigue el otro, muy bien”*

XX: *[ríen todos] se cae la lámina de la exposición y la vuelve a pegar*

Dc2: *“ uhhh ..el resto hace silencio ”*

MC: *(mira varias veces sus apuntes)” Cuando se trata de llevar normalmente unnnn... método de estudio o dictamen de la reescritura de una carta o de un cuento amoroso”*

JM: *“Hay que tomar...hay que tomar la reescritura como un paso mas de la reescritura, no..., no como, no como una corrección deee... palabras mal, mal hechas, ehh... a la..., a la hora de escribir es aconsejable que no reparemos... en detalles técnicos, sino que digamos todo lo que nos ocurre”*

JA: *“Y ahora eeeh... es eel... es ahora el momento de explicar expresiones, máxima lealtad, solucionalismo, cuando estée...ahh encontrar es igual”*

JG: *[Mira la ficha en sus manos]“ (leyendo) “Evidentemente en este paso además de todo lo anterior, podemos expresar especial cuidado en lo que es la puntuación y la selección del texto, una vez la imagen nos ayuda a mejorar y trasladar una imagen propia...”(Solapamiento)*

Dc2: *"Haber esteee..., para vos o pára cualquiera de ustedes.,. sobre todo las mujeres, porque se quedaron como muyyy"*

JV: *"Muy calladas"*

Dc2: *"Sí, eeh...¿cuál es la importancia de la reescritura?"*

SM2: *"Escribir algo que esta malo"*

Dc2: *"Aja algo que esta malo, pero," ¿cuál es la importancia? ¿Quiénes creen ustedes que se, que se guían de la reescritura?"*

MC: *"Una novela": [contesta dudosa]*

Dc2: *"Aja, cuando escribe una novela, un escritor, verdad" (afirmación) "un escritor de novelas"*

MC: *"poemas, versos" [dudosa]*

Dc2: *"Alguien tiene otra pregunta que levanten las manos.."*

Dc1: *(pregunta directa a MC)*

Dc2: *" Pongan atención todos"*

Dc1: *"¿ Vos crees que los que hacen los libros practican o vuelven a reescribir varias veces?"*

JA: *"No y después si"*

Dc1: *¿Por qué?*

JA: *"Porqué, tal vez ... un ejemplo, es un libro antiguo y lo quieren volver a reescribir"*

Dc2: *"Entonces, crearon una nueva versión"*

JA: *[repite lo que dijo la Dc2]*

DC1: *(pregunta directa a MC) ¿Crees vos que en los diarios se utiliza la reescritura?"*

MC: *(respuesta dudosa) "Puede ser"*



DC1:” *Que dice el grupo, ¿Sí o no? y ¿porque puede ser?*

MC: *(Se ríe nerviosa) “puede ser”*

SM2: *“Porque puede ser que algo está malo y lo deben escribir de nuevo”*

JA:”correcto”

DC1: “ *Por eso estamos diciendo que si en los diarios se reescriben”*

SM2: “ *No y si”*

JA: “ *Tal vez y siiii Massiel, talvez”*

DC1:”*Haber, ustedes saben que el papel no tiene nada escrito, ¿quién es el que escribe? Y si el que está escribiendo lo hizo malo? Y entonces...*

SM2: “ *si profesora”*

| | |
|---|--------------------------|
| Colegio: Pro. Uriel Reyes Osejo | Grado: 7mo |
| Sesión # 5 | Fecha: 01-11-2019 |
| Tema: El cuento | |
| Equipo # 3 | Estudiantes: |
| Docentes: Eufemia Flores, María José Sánchez | |

FC: [Presenta a los interrogantes del equipo expositor] *“Buenas tardes maestros y alumnos presentes vamos a exponer El cuento”.*

AB: *“El cuento, el cuento es una narración breve creada por uno o varios autores y se divide en cuentos literarios y cuentos populares”*

SR: *“Los primeros cuentos eran de origen folclórico y se transmitían oralmente y tenían infinidad de elementos mágicos”*

SM1: [ve la ficha] *“El cuento está basado en... ficticio o imaginario, el cuento debe estar escrito en prosa”*

AG: *“El cuento popular este... [ríe] [ve al techo] es una narración tradicional breveeee de hechos imaginarios que se presentaan en múltiples versiones”*

LC: *“Después cuento... [ve el papelógrafo] “Cuento literario: (leyendo) es el cuento concebido y traa [ve hacia arriba] y transmite la escritura. [mira la ficha que tiene en sus manos] el autor suele ser conocido y fijado en una sola versión”*

AS: *“El cuento tiene subtipo de cuento como de hadas, animales y de costumbres”*

LC: *“Ejemplo de cuento, cuento literario: La caperucita roja, Pinocho, Los pitufos, Blanca Nieve y los 7 enanos, La tortuga y la liebre.*

Dc1: *“¿Tienen preguntas?”*

JE: *“¿Cuántos tipos de cuentos hay?”*

SR: *“Literario y Popular”*

XX: (Pregunta dirigida) *“¿Cuál es la importancia del cuento, Shanelly?”*

Dc1: *“¿Por qué es importante el cuento? Haber.”*

⇔ Silencio

Dc1: *“Esta pregunta tiene que ver desde que estábamos pequeños, ¿Qué función ejercían en nosotros cuando nos contaban un cuento?”*

JE: *“Imaginábamos”*

SM1: *“Para que me durmiera rápido, me contaban uno de miedo”*

Dc1: *“¿Qué hacía ese cuento en vos es lo que quiero saber?”*

LC: *“Emoción, alegría, tristeza”*

AB: *“Imaginábamos que era real”*

Dc2: *“Entonces fomenta la imaginación, ¿verdad?”*

Dc2: *“Cuando terminan de leer un cuento, ¿se acuerdan cuando leíamos el cuento de La Madre culebra?”*

⇔ (Solapamiento) Afirmación [Todos contestan a la vez]

Dc2: *“¿En que reflexionamos acerca de ese cuento?”*

JE: *“que era una chavala mala, no quería ni estudiar”*

Dc2: *“Entonces al fin y al cabo cual era la importancia. Otro ejemplo, digamos el cuento de Pinocho”*



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

AS: *“Le crecía la nariz”*

Dc2: *“¿y por qué le crecía la nariz?”*

XX: *“Por mentiroso”. “Porque mentía”. “Decía mentiras.”*

Dc2: *“entonces, ¿Qué nos deja el cuento?”*

JE: *“una enseñanza”*

JM: *“Una reflexión”*

Dc2: *“entonces una reflexión, una moraleja, un mensaje, un consejo”*



- **Notas de campo**

Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Tiempo: 40 min

Sesión: 1ra

Fecha: Miércoles 16-10-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|--|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las docentes • Presentación del proyecto • Objetivos y expectativas del proyecto. | <p>Los estudiantes ya están familiarizados con la docente Eufemia, debido a que es docente a diario, por lo que la presentación se centró en la nueva docente María José, que se integrará para la aplicación del proyecto.</p> <p>Se presentó el proyecto a los estudiantes y les destacó la importancia que tiene esta investigación no solo para el docente-investigador, sino como un proceso de mejora del aprendizaje.</p> |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • Entrega del cuestionario para la evaluación diagnóstica • Responden prueba diagnóstica. | <p>Se les entregó la prueba diagnóstica, ellos hacen preguntas sobre por qué se estaba haciendo una prueba y de temas que decían no haber estudiado.</p> <p>Los estudiantes responden de forma individual. Hacían preguntas sobre las respuestas de la prueba diagnóstica, por lo que se les pidió que contestaran todo lo que fuera posible pero sin preguntarle a ningún compañero de clases.</p> |
| Culminación <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de la prueba diagnóstica respondida | <p>Los estudiantes entregan la prueba diagnóstica, no todos respondieron todas las preguntas.</p> <p>El estudiante JE no mostró interés en responder la prueba diagnóstica.</p> |
| Observación final | <p>El grupo es bastante activo y es difícil lograr captar la atención, cuesta trabajo lograr la disciplina, sin embargo la mayoría de los estudiantes mostraron actitud positiva ante el proyecto de investigación del cual serían parte.</p> |

Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Fecha: Lunes 21-10-2019

Tiempo: _____

Sesión: 2da

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|---|---|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none"> Entrega de materiales (libretas, papelógrafos, marcadores, pegamento) | <p>A cada estudiante se le entrega una libreta con su respectivo nombre y código, el cual escribirán en cada actividad.</p> <p>Se les indica que la libreta va a ser usada exclusivamente para el proyecto, por lo que se les va entregar en cada encuentro.</p> <p>Se les hace entrega de papelógrafos y marcadores para que por equipo escriba las definiciones de sinónimos, reescritura y cuento, las cuales van a ser compartidas con sus compañeros.</p> |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Se forman equipos de trabajo. Por equipos escriben la definición de sinónimos y la exponen. Escriben la definición de Reescritura y la exponen, Escriben la definición de cuento y la exponen. Las definiciones se llevan a consenso. | <p>Cada equipo escribe la definición de sinónimos, la que se presentan entre todo el salón de clases.</p> <p>En las exposiciones se pudo observar que algunos estudiantes tienen problemas de asociación de conceptos, dichos conceptos no estaban bien definidos en sus esquemas conceptuales, confunden la definición de sinónimos con las palabras homógrafas y homófonas. De los cuatro equipos uno fue el que se acercó más a la definición.</p> <p>En cuanto a la reescritura se llegó a consenso por coincidencia en los conceptos que reescritura era volver a escribir algo. También destacaron que servía para corregir errores ortográficos por ejemplo:</p> |

| | |
|--|---|
| | En cuanto al cuento, la mayoría de los grupos lo relacionaron en sus definiciones, por lo que no fue difícil una sola definición colectiva. |
| Culminación <ul style="list-style-type: none"> • Se les pregunta ¿cómo harían la reescritura de un cuento cambiando el final usando sinónimos? • Escriben el cuento de la caperucita. | <p>La actividad terminó antes por lo que se conversó acerca de ¿cómo reescribirían un cuento? y ¿cómo utilizarían sinónimos en esa reescritura?</p> <p>Los estudiantes reescribieron el cuento de la Caperucita como un ejercicio para movilizar sus conceptos de reescritura en la acción.</p> |
| Observación final | El grupo participó activamente, en esta sesión, se evidencia la presencia de sus teoremas en acto, así como en lo lingüístico, con sentido de compromiso y responsabilidad al trabajar en equipo en el aula de clase. |



Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Fecha: Lunes 28-10-2019

Tiempo: 40 min

Sesión: 3ra

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la Observación |
|--|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none"> Entrega del material de estudio correspondiente a la sesión 3 a los estudiantes Trabajaran el TE1 | <p>Se tomó un espacio para reflexionar acerca de las actividades de la clase anterior con respecto a las definiciones.</p> |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Lectura del cuento Preguntas de comprensión lectora. | <p>La docente María José leyó el cuento, se hicieron preguntas de comprensión lectora de forma colectiva y ellos la escribieron de forma individual junto con la de reescritura, según sus propios conocimientos previos.</p> <p>Se observó que carecen de la información conceptual al resolver el TE1, se les dificulta dar ejemplos de sinónimos al reescribir el cuento. No pueden contestar puesto que no conocen los tipos de sinónimos.</p> |
| Culminación <ul style="list-style-type: none"> Responden y entregan el TE1. Omisión de actividades | <p>Se observa como los alumnos realizan las actividades, desde sus conocimientos previos, al movilizar sus conceptos en actos, aunque no todos están respondiendo el TE1, se mira que escriben muchos errores, algunos no hacen las actividades de la tarea, otros muestran ausencia de los conceptos y los confunden.</p> |
| Observación final | <p>El grupo se mantuvo activo durante toda la clase, cuesta un poco de trabajo mantener la disciplina, sobre todo el orden en las participaciones. Aunque el grupo es bastante activo las intervenciones que hacen en su mayoría son aporte para la clase.</p> |



Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Tiempo: min

Sesión: 4ta

Fecha: Miércoles 30-10-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|---|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none">Se les proporcionó a los alumnos la Guía de Autoevaluación y el material teórico. | La docente Eufemia Flores les indica trabajar la guía de autoevaluación y comparar sus definiciones con el material teórico. |
| Desarrollo. <ul style="list-style-type: none">Realizan la guía de autoevaluaciónComparan sus definiciones con las del material teórico. | Fue la aplicación de la guía de autoevaluación ¿Qué hicieron? ellos llenaron la guía de autoevaluación, donde se evalúan así mismo conceptualmente las preguntas de la prueba diagnóstica, al valorarse como se acercaron al material teórico. |
| .Culminación. <ul style="list-style-type: none">Relaciona las definiciones acertadas y las mejora. | Los conocimientos cognitivos entraron en actos al comparar lo que sabe con la teoría de sinónimo, reescritura y cuento. Se observa como clasifica lo que sabe con respecto a la teoría, de forma responsable. |
| Observación final | En lo actitudinal, muestra autonomía al clasificar sus respuestas de sus trabajos. |



Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Tiempo: Viernes 01/11/19

Sesión: 5ta

Fecha: Miércoles 30-10-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|---|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes harán las exposiciones de los temas utilizando palelógrafos. Se aplicara una lista de cotejo | Se observa la exposición oral, esperando que reflejen lo que saben a nivel conceptual y lingüístico. |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Exposición de equipos de los temas asignados. | <p>Se percibe en la apropiación teórica, diferentes aspectos ya que algunos alumnos ni memorizaron, ni interpretaron, por lo que simplemente lo leyeron. Así mismo, se evaluó de forma grupal el trabajo activo a través de una lista de cotejo, valorando sus conocimientos</p> <p>Se graban las exposiciones para recopilar informacion de los teoremas en acto, se evaluó de forma grupal el trabajo activo a través de una lista de cotejo, valorando los conocimientos expuestos.</p> |
| .Culminación <ul style="list-style-type: none"> Conclusiones y señalamientos de los estudiantes. | Se observa como explicar según sus creencias las invariantes conceptuales de lo temas, reflejado en lo lingüístico en el espacio de preguntas y respuestas, después de cada exposición. |
| Observación final | En lo actitudinal se les hace un llamado de respetar las opiniones de sus compañeros y hacer silencio para escuchar a los expositores. |

Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo



Grado: 7mo

Tiempo: 80 min

Sesión: 6ta

Fecha: Viernes 01-11-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|--|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none">Se les presenta a los estudiantes el Modelado por las docentes.Se tiene la visita del tutor de la UNAN-Managua. | La docente hace el modelado frente a los alumnos tomando en cuenta la participación de los estudiantes. Los alumnos se comportan con naturalidad ante la visita. No muestran incomodidad al ser grabados por el docente de la universidad |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none">Se procedió con el modelado | Se observa que la docente presenta un modelado y las estrategias para reescribir un cuento utilizando sinónimos. La docente conecta a todos los subesquemas en acción, favoreciendo la construcción de herramientas mentales y materiales a los estudiantes. |
| Culminación <ul style="list-style-type: none">Se reconoce la importancia de la reescritura. | Se observó el uso algunas frases, para que ellos pudieran ver la importancia y algunos propósitos de la reescritura. |
| Observación final <ul style="list-style-type: none">Por observación del tutor se orientó mejorar la parte del modelado. | 1. El docente debía hacer toda la actividad sin seguir al estudiante, ya que el docente es quien iba a decir exactamente como se iba hacer el proceso de reescritura. 2. Al final en los sinónimos se usaron por sustitución en la primer palabra y en la repetida, por tanto: -No se cumplió el objetivo del modelado. -No se cumplió con el objetivo de la reescritura. |



Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Tiempo: _____

Sesión: 7ma

Fecha: Lunes 04-11-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|--|--|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none">Se les proporciona a los estudiantes la guía de coevaluación | Se aprecia que los estudiantes asimilan el procedimiento de la reescritura de cuentos mejor después del modelado realizado por el docente. |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none">Luego los alumnos llenan una guía de coevaluación. | <p>Se observó que llenaban la guía de coevaluación, la que consiste en que ellos se evaluaran asimismo y revisa lo que trabajo el compañero o compañera.</p> <p>También se percibió que los alumnos hicieron el ejercicio de coevaluación muy rápido, no se pudo constatar si en realidad leyeron el ejercicio hecho por sus compañeros.</p> |
| Culminación <ul style="list-style-type: none">Evaluación crítica y responsable | <p>Se observa que se cumplió el objetivo de propuesto en esta sesión, ya que los alumnos evalúan de forma crítica, respetuosa y responsable el trabajo de los compañeros.</p> <p>Los estudiantes comprenden mejor el procedimiento de reescribir cuentos después de observar el modelado realizado por la docente.</p> |
| Observación final | En lo actitudinal, los estudiantes no siguieron las orientaciones, se mostro indiferencia, conscientes de las fallas conceptuales que hicieron al inicio del proyecto. Pero en la fase 2, se apropian de los nuevos saberes. |



Colegio: Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: 7mo

Tiempo: _____

Sesión: 8va

Fecha: Miércoles 06 -11-2019

Docente: María José Sánchez Díaz

Eufemia Isabel Flores López

| Momento | Descripción de la observación |
|--|---|
| Iniciación <ul style="list-style-type: none"> Se le entrega una BOA y un TE2 final. | Se observa que les entrega una BOA con el propósito de constatar el aprendizaje procedimental al reescribir el cuento. |
| Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> Realiza BOA Responde el TE2 final | <p>Se observa el dominio en la aplicación procedimental que encierra invariantes conceptuales y procedimentales.</p> <p>Fue evidente la autonomía y el aprendizaje alcanzado al reescribir el cuento, los cambios en los esquemas de aprendizaje, con la P.D pues se logró en gran medida reducir las dificultades que se obtuvieron.</p> |
| Culminación <ul style="list-style-type: none"> Incidencias de indisciplina | También se observó que en cuanto a la reescritura, no todos los discentes seguían las orientaciones, mucha indisciplina, hablaban mucho, y pues se observa el desinterés de unos estudiantes |
| Observación final | En lo actitudinales pudo percibir actitudinalmente falta de disposición frente a la tarea, es decir que el conocimiento también se construye con el querer hacer y mantienen sus creencias como parte de sus subesquemas sociocultural |

MATERIALES DIDÁCTICOS.

- Guía de estudio. Sesión #3

Guía de Estudio #1

Grado: Séptimo

Sesión: N° 3

Contenido: Evaluación diagnóstica de los conceptos de: Sinónimos

Reescritura

Cuento

Objetivos: Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de la diagnóstica.

- Lea el cuento “**Pesadilla con serpiente**” de Guillermo Fernández Ampié.

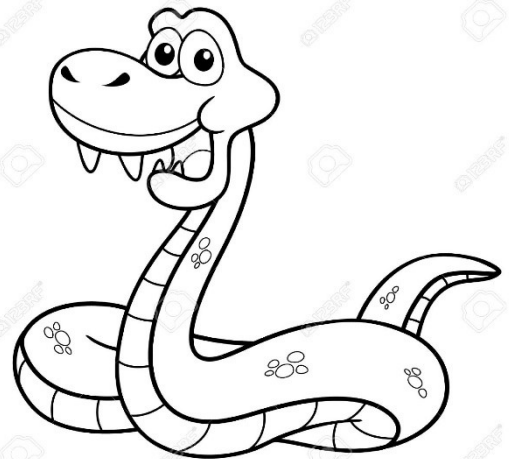
Pesadilla con serpiente

La madre culebra, con sus dulces maneras de siempre, me encargó a su hija, la primera balletista de la selva: que hiciera las tareas, que no perturbara al río, que dejara en paz los nidos, que no dezafiara a las mariposas.

La madre culebra, la rara vez que se enoja se transforma en una anaconda gigante. Se hasen necesarios diez o veinte hombres para calmar su furia; pero basta con sostenerla inmóvil por un buen rato o encerrarla en la estrecha recámara dispuesta para este propósito, para que regrese a su acostumbrada forma de mujer hermosa que luce despreocupada los ecos de una belleza aún extraña.

La niña, como todas las —sean ijas de árboles, tortugas, pájaros o serpientes— prefiere la risa, el baile y cantar a las nuves antes que disfrutar los deberes escolares.

Fueron vanas mis advertencias. Además, yo nunca tuve madera de padrino y mucho menos de tutor. Así que decidí admirar su danza sobre el agua —lo cual hacía maravillosamente y sin recurrir a ningún poder divino— y la dulce melodía que feliz esparcía el viento mientras los cuadernos se marchitaban vacíos al sol.





Extasiado estaba ante el exclusivo desborde artístico de la niña, cuando se acercó rugiente el enorme ofidio. Apenas tuve tiempo para incorporarme, cuando se lanzó contra mi rostro desenfundando sus tenebrosos colmillos. Por suerte logré asirlo del cuello, evitando la dentellada. Grité a la niña: “Ve por ayuda. Llama a los hombres del pueblo. Es necesario inmovilizarla para que se tranquilice... yo solo no puedo”.

La niña me miró sorprendida y exclamó: “Ella no es mi madre. Es una vulgar serpiente”; y siguió danzando.

II. Escriba y comente oralmente las siguientes preguntas de comprensión lectora

- ¿De qué trata el cuento?
- ¿Cómo es la niña del cuento?
- ¿Cómo es la mama de la niña?
- ¿conoces casos relacionados con el tema tratado en el

III. Reescribe el cuento reemplazando las palabras subrayada por sinónimos. Aplique su procedimiento de reescritura.

- Guía de estudio para la Apropiación teórica

Guía de estudio para la apropiación teórica

Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo

Grado: Séptimo

Turno: Vespertino

Sesión: N^a 4

Contenidos: - Los sinónimos: Tipo y uso

- Reescritura
- Cuento: Radiografía del cuento


Objetivos: Analizar las definiciones teóricas de sinónimos, reescritura y del cuento.

Comparar las definiciones teóricas de sinónimos, reescritura y cuento redactadas en la primera sesión con las teorías.

Antes

- I. Lea en silencio y detalladamente las definiciones de sinónimos, reescritura y cuentos en los siguientes gráficos.

Los Sinonimos



Llamamos sinónimos a dos palabras distintas que tienen un **significado semejante o igual**.

Francisco anunció su matrimonio. Francisco comunicó su matrimonio.
significado semejante o total

Divide la torta en porciones iguales.
significado parecido o parcial

Parte la torta en porciones iguales.

Según la RAE

adj. Ling. Dicho de una palabra o de una expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido. Dicho de otro modo, los sinónimos son palabras distintas, o que se escriben diferente pero tienen el mismo significado.

Tipos de sinónimos

Conceptual

Se da cuando dos sinónimos significan exactamente lo mismo

Ej.: Marido-
Esposo

Alberca-
Piscina

- . . .



Referencial

Los términos se refieren a una misma cosa, pero por si solas tienen significados distintos. Cambian con el contexto.

Ej: Bebida-
Limonada
Mesa-mueble
Mario toma limonada,



Contextual

Es una palabra que se utiliza con un significado determinado pero que, al cambiar a otro enunciado modifica su concepto.

"hoy Ana ha venido alterado del trabajo" (en este contexto "alterado", tiene sinonimia parcial con nerviosa)

"Esta caja esta alterada" (en este contexto no podemos sustituir con el sinónimo parcial del ejemplo anterior, "esta caja esta "nerviosa"



Connotativa

Los términos que se aplican no son necesariamente sinónimos puros, sino metafóricos "Mi hijo es un sol" o figurativos.

- *Messi es un monstruo*
- *Messi es un bestia*
- *Messi es un crack*



La reescritura

¿Qué es la reescritura?

Es una acción que consiste en escribir nuevamente sobre un tema. También puede tratarse de escribir otra vez algo, aunque con modificaciones respecto al texto original. (RAE, 2018)



Una persona puede decidir una reescritura de un texto porque no quedó conforme con la primera versión. Esto es lo que suele ocurrir con escritores y periodistas.

EL CUENTO

El cuento es un relato más bien breve de carácter ficcional (RAE, 2018) o basado en una historia real, del que participan una cantidad relativamente pequeña de personajes y que tiene una trama o argumento central

Popular

Es una narración tradicional breve de hechos imaginarios que se presentan en múltiples versiones que coinciden en la estructura pero difieren en los detalles. Tiene tres subtipos: los cuentos de hadas, los

Literarios

Es el cuento concebido y transmitido mediante la escritura. El autor suele ser conocido y fijado en una sola versión.

Ej. "Un día de estos"



- **BOA**

Base de Orientación de la Acción (BOA)

Nombre:

COD:

Grado: Séptimo

Sesión: Nª 8

Contenido: Aplicación de sinónimos en la rescritura de cuentos.

Objetivo: Aplicar las teorías y procedimientos en un trabajo escrito.

Esta BOA es para evaluar de forma sumativa la Apropiación procedimental del **Uso de sinónimos en la reescritura de cuentos** los cuales serán evaluados a través de un trabajo escrito.

Instrucciones

Para las siguientes actividades es necesario tomar en cuenta los aprendizajes que has adquirido en las sesiones anteriores y sus respectivas Guías de estudio, actividades individuales y grupales, y conversatorios con los aportes de tus compañeros y docentes.

Antes

1. Preparo mis materiales (Lápices, borrador, corrector) para realizar las siguientes actividades de forma individual.

Durante

1. Leo silenciosa y detalladamente el cuento proporcionado por el docente.
2. Encierro 10 palabras (verbos, adjetivos) presentes en el cuento
3. Reescribo el cuento dándole una mejor versión a la vez que sustituyo los sinónimos de los diez verbos que subrayé.

Después

Cierre de la clase.

Conversatorio “Vivencia Maravillosa”

- **Guía de estudio. Sesión #8**

Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo

Nombre:

Grado:

Turno:

Fecha:

La Mariposa y la Luciérnaga



Una mariposa era tan bonita que todos querían ser como ella; era amiga de una luciérnaga. Un día, la mariposa le dijo:

—¿Jugamos?

Y la luciérnaga le respondió:

—Juguemos landa, landa.

—Está bien. Vamos a la loma —le dijo la mariposa.

Y se fueron a jugar. Pero su amiga luciérnaga la empujó a la mariposa y cayó, sus dos alitas se rompieron. Lloraba porque no podría volar nunca más. Llegaron rápidamente dos mariposas de ambulancia y la llevaron de emergencia al hospital.

A la luciérnaga le dijeron que su amiga la mariposa ya no podría volar.

—¿Nunca jamás va a volar mi amiga? —preguntó la luciérnaga.

Y se puso a llorar mucho, porque no podría jugar más con su amiga mariposa.

—¡Por tu culpa, mi hija Ángela no a volar nunca!—le dijeron los padres de la mariposa.

Y la luciérnaga se fue a su casa muy triste y le contó a su padre lo que había pasado.

—Ya no vayas donde la mariposa y búscate otra amiga —dijo el papá luciérnaga.

—Nadie será como ella. Es mi mejor amiga, la preferida. Le voy a pedir perdón a Ángela por lo que le hice —dijo la luciérnaga.

—Entonces ve —le dijo su papá.

Y cuando estuvieron juntas, la amiga mariposa perdonó lo que le había hecho su amiga luciérnaga, porque se querían mucho.



PLANES DE CLASES

Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 16-10-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 40 min

Sesión: 1ra

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al inferir conceptos debidamente consensuados.

Indicadores de Logros:

1. Explorar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento a través del trabajo en equipo.
2. Debatar sobre las definiciones presentadas en grupos en el dialogo realizado.
3. Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de la diagnostica.

Contenido: Los sinónimos, Reescritura, Cuentos.

- ✓ Primera sesión diagnostica

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

Estrategias Metodológicas

- ✓ Contestan una Guía de preguntas que servirá para diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los contenidos

Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento individual en este periodo inicial de clases sobre los conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento, además de la integración de estos en una guía de preguntas.

Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 16-10-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 40 min

Sesión: 2da

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al inferir conceptos debidamente consensuados.

Indicadores de Logros:

4. Explorar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento a través del trabajo en equipo.
5. Debatar sobre las definiciones presentadas en grupos en el dialogo realizado.
6. Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de la diagnostica.

Contenido: Los sinónimos, Reescritura, Cuentos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior

Estrategias Metodológicas

- ✓ Por medio de la dinámica “Estrella de picos” los estudiantes forman equipos de 5 integrantes, cada uno con su respectivo coordinador.
- ✓ Cada equipo discute los conceptos de sinónimo, reescritura y cuento.
- ✓ Cada equipo escribe los conceptos de sinónimo, reescritura y cuento en paleógrafo, siguiendo la siguiente estructura:

| Sinónimo | Reescritura | Cuento |
|----------|-------------|--------|
| | | |

- ✓ Pegan en la pizarra los paleógrafos con las definiciones de los tres términos.
- ✓ Se discuten las definiciones de cada equipo de trabajo, respetando las aportaciones de los demás compañeros de clase.
- ✓ Con ayuda del docente, se discute la definición más acertada de Sinónimos, reescritura y Cuentos o se toman ideas de cada una para consensuar o construir una sola definición para cada término.



Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este periodo inicial de clases sobre los conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento, además de la integración de estos en una guía de preguntas.

Tarea

Indagar más sobre la reescritura y sobre el procedimiento de cómo esta se realiza.

Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 23-10-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 40 min

Sesión: 3ra

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al inferir conceptos debidamente consensuados.

Indicadores de Logros:

1. Explorar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento a través del trabajo en equipo.
2. Debatir sobre las definiciones presentadas en grupos en el dialogo realizado.
3. Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de la diagnostica.

Contenido: Los sinónimos, Reescritura, Cuentos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

Estrategias Metodológicas

Antes:

- ✓ Recordar el tema anterior

Durante:

- ✓ Realizar el trabajo escrito orientado mediante una Guía de Estudio.

Después:

- ✓ Entregar el trabajo escrito
- ✓ Dialogan sobre qué le pareció la actividad.

Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este momento de aprendizaje sobre la aplicación de conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.

Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 27-10-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 80 min

Sesión: n° 4

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al inferir conceptos debidamente consensuados.

Indicadores de Logros:

1. Explorar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento a través del trabajo en equipo.
2. Debatir sobre las definiciones presentadas en grupos en el dialogo realizado.
3. Aplicar el conocimiento conceptual en la resolución de la diagnostica.

Contenido: La reescritura de cuento usando sinónimos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior
- ✓ Revisar tareas asignadas

Estrategias Metodológicas

Antes:

- ✓ Leen y analizan el Material Teórico

Durante:

- ✓ Mediante una **Guía de Auto evaluación** comparan sus definiciones de la Primera sesión con las de la teoría.

Después:

- ✓ Dialogan sobre qué le pareció la actividad.
- ✓ Se preparan para exposición de los temas Expone sus aprendizajes acerca de los temas:
 - Sinónimos
 - Reescritura
 - Procedimientos para la reescritura.
 - Reescritura usando Sinónimos.
 - El cuento

Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este momento de aprendizaje sobre la aplicación de conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.



Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 30-10-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 40 min

Sesión: nº 5

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al exponer y practicar la teoría en lo procedimental.

Indicadores de Logros:

1. Comparar conceptos sobre sinónimos, reescritura y el cuento.
2. Exponer el conocimiento conceptual sobre sinónimos, reescritura y el cuento.
3. Asumir con responsabilidad sus aprendizajes al exponer sus puntos de vista sobre los temas abordados.

Contenido: La reescritura de cuento usando sinónimos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior
- ✓ Revisar tareas asignadas

Estrategias Metodológicas

Antes:

- ✓ Comparten de forma oral la comparación de conceptos del material teórico con las definiciones de la evaluación diagnóstica.
- ✓ Comparten de forma oral qué les pareció la actividad de Autoevaluación.

Durante:

- ✓ Exponen sus conocimientos acerca de los temas:
 - Sinónimos
 - Reescritura
 - Procedimientos para la reescritura.
 - El cuento
 - Reescritura de cuento usando Sinónimos.

Después:

Cuestionan cada exposición.

Hacen una breve reflexión sobre lo que aprendió al comparar los conocimientos previos con la teoría.



Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este momento de confrontación de conceptos teóricos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.

Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 01-11-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: _80_ min

Sesión: n° 6

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Muestra una actitud positiva al exponer y practicar la teoría en lo procedimental.

Indicadores de Logros:

1. Aplicar los nuevos conocimientos en un trabajo modelo con sus compañeros.
2. Identificar las palabras repetidas sustituyéndolas por sinónimos.
3. Reescribir el cuento con los sinónimos que reemplazaste.

Contenido: La reescritura de cuento usando sinónimos.

Modelado de la reescritura de cuento utilizando sinónimos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior
- ✓ Revisar tareas asignadas

Estrategias Metodológicas

Antes:

Conversan sobre los aprendizajes sobre los conceptos de Sinónimos, reescritura y cuento expresados en las exposiciones.

Durante:

Toman anotaciones sobre las actividades de modelado que el docente desarrolla en la pizarra.

- ✓ “Cambiando frases con sinónimos”

El docente lee el cuento “invisible” de Alberto Sánchez Arguello y con los estudiantes realiza las actividades.

- ✓ “Remplazando palabras repetidas por sinónimos”
- ✓ Darle una versión diferente.

Después:

Identifican el procedimiento de reescritura.

Sustraen la importancia de la reescritura.

Evaluación



Constatar el nivel de conocimiento en este momento de confrontación de conceptos teóricos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.

Observaciones:

Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 04-11-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 80 min

Sesión: n° 7

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Colabora en la construcción del trabajo modelo participando de manera eficiente en las actividades desarrolladas en clase.

Indicadores de Logros:

1. Aplicar los nuevos conocimientos en un trabajo modelo con sus compañeros.
2. Identificar las palabras repetidas sustituyéndolas por sinónimos.
3. Reescribir el cuento con los sinónimos que reemplazaste.

Contenido: Modelado de la reescritura de cuento utilizando sinónimos.

Coevaluación de aprendizajes

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior
- ✓ Revisar tareas asignadas

Estrategias Metodológicas

Antes:

El docente concluye el trabajo modelo que se trabajó en conjunto con los estudiantes.

El docente reescribe el cuento “Invisible” de Alberto Sánchez Argüello utilizando sinónimos en las palabras repetidas y le da una versión diferente al cuento original.

| Cuento original | sinónimos | Cuento reescrito |
|---|---|--|
| El hombre y la mujer se casaron como Dios manda. Luego de <u>casarse</u> tuvieron tres hijos varones. Todos los días la mujer cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. Ella sonreía pero nadie la miraba, les hablaba pero nadie la escuchaba al tiempo la <u>mujer</u> se fue haciendo transparente, pero los <u>hijos</u> y el esposo no lo notaban. Un día la <u>mujer</u> se volvió totalmente <u>transparente</u> , pero ellos no lo <u>notaron</u> . La mujer siguió <u>sirviéndoles</u> igual, cuidando que no se estrellaran con ella cuando llevaba la <u>comida</u> . | Casarse -unirse, matrimoniarse, enlazarse. Mujer - fémina, esposa, cónyuge. Comida - alimento, pan, sustento. Hijos- Transparente - invisible, cristalina. Miraban - observaba, velaba, veía Notaban - fijaba, percataba, reparaba Sirviéndoles - atendiéndoles, ayudándoles, | Un día dos jóvenes se casaron como Dios manda. Luego de unirse tuvieron tres hijos varones. Todos los días la esposa cocinaba y servía la comida mientras ellos hablaban y jugaban. La dama sonreía pero nadie la miraba, les hablaba pero nadie la escuchaba, entonces la fémina se fue haciendo transparente pero su esposo y sus descendientes no lo notaban. Hasta que un día la mujer se volvió totalmente invisible pero ellos ni se percataron, la esposa siguió sirviéndoles igual, cuidando que no se estrellaran con ella cuando llevaba el alimento. Sin embargo un día la mujer la cónyuge se cansó y se quedó sentada en un rincón y decidió no hacer nada y esperar que hacían sin ella, entonces de repente en la casa se fue |

| | | |
|--|---|--|
| | proporcionándoles, dándoles Hijos- descendiente, fruto | acumulando basura no tenían que comer, entonces empezaron a notar su ausencia y rogaron a Dios que la mama y esposa regresara, entonces la mujer volvió a la normalidad y ellos reconocieron el trabajo y valor de la reina y constructora del hogar. |
|--|---|--|

Se destaca la importancia de la reescritura en la escritura.

Durante:

Toman anotaciones sobre las actividades de modelado que el docente desarrolla en la pizarra.

Luego del modelado los estudiantes llenan una guía de coevaluación en la que van a evaluar el aprendizaje acerca del proceso de reescritura utilizando sinónimos de un compañero.

Los estudiantes muestran respeto y compañerismo al evaluar a un compañero y lo hacen de forma ordenada.

Después:

Se consensua la importancia de la utilización de sinónimos en la escritura.

Exponen como se sintieron al ser evaluado por un compañero.

Exponen como se sienten evaluar a un compañero.

Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este momento de confrontación de conceptos teóricos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.

Observaciones:



Plan de clases

Colegio: Centro Escolar Parroquial Pbro. Uriel Reyes Osejo. Tipitapa

Asignatura: Lengua y Literatura

Fecha: 06-11-19

Grado: Séptimo

Sección: B

Tiempo: 40 min

Sesión: n° 8

Unidad: VII Disfrutemos y Aprendamos con el cuento

Competencia del eje transversal: Evaluar de forma integral el procedimiento aplicado a la resolución de problemas, con dominio de los contenidos.

Indicadores de Logros:

1. Aplicar las teorías y procedimientos en un trabajo escrito.
2. Reescribir un cuento tomando en cuenta las teorías y procedimientos adquiridos.
3. Reflexionar sobre la importancia del uso de la sinonimia en la redacción de cuentos y demás textos.

Contenido: Uso de la sinonimia en la reescritura de cuentos.

Inicio: Orden, aseo en el aula, asistencia

- ✓ Recordar el tema anterior

Estrategias Metodológicas

Antes:

- ✓ Comparten de forma oral qué les pareció la actividad de Coevaluación de la sesión anterior.

Durante:

- ✓ Se les entrega un BOA (Base de orientación de la Acción) con el objetivo que los estudiantes deben aplicar las teorías y procedimientos en un trabajo escrito.
- ✓ Se les proporciona el cuento con las orientaciones para llevar a cabo el proceso de reescritura.

Después:

Cierre de la clase a través del conversatorio “Vivencia Maravillosa”

Evaluación

Constatar el nivel de conocimiento en este momento de aplicación de conceptos teóricos de Sinónimos, reescritura y cuento, además del procedimiento de reescritura de cuento.

Observación

